Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8470456
Centre d'intérêt: 772

Saumier, Alain.

Projet de ressourcement en relations humaines. 4. Phase d'expérimentation : évaluation de deux méthodes d'enseignement des relations humaines au niveau collégial : rapport de recherche / de Alain Saumier. -- Longueuil : Collège Edouard-Montpetit, 1981-1982 [i.e. 1982].
xix, 241 p. : 4 graph. ; 28 cm.

Nous remercions la Direction générale de l'enseignement collégial d'avoir rendu possible la réalisation de ce projet de recherche grâce à une subvention du programme P.R.O.S.I.P. Résumé: p. [xvii]-xix. Code: 99-8034.

ISBN 2-550-05817-0

Descripteur(s): *Relations humaines *Ressources didactiques *Moyen d'enseignement *Méthode d'enseignement *Méthode active *Laboratoire *Questionnaire *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Banque de ressources

Le cours de relations humaines 350-904 (ou 350-914) pose aux enseignants de sérieux problèmes théoriques et méthodologiques. Dans ce contexte, un projet de recherche à long terme vise à créer un ensemble de ressources adaptées aux types d'enseignement et aux clientèles. Le projet comprend quatre phases: interrogation, élaboration, expérimentation (évaluation et expérimentation proprement dite) et évaluation. La "phase d'expérimentation" a pour but de mesurer l'impact de l'utilisation de la banque de ressources dans son ensemble auprès des étudiants du cours de relations humaines. La recherche dont traite ce rapport s'interroge sur l'impact général de la méthode du laboratoire d'apprentissage et sur l'impact spécifique du matériel écrit de la banque de ressources auprès d'étudiants réguliers du niveau collégial.

Six questionnaires évaluant différentes dimensions psychologiques et pédagogiques ont été administrés à 78 étudiants de niveau collégial à l'intérieur d'un schéma expérimental de type pré-test/post-test. Construits par les auteurs, ces questionnaires sont reproduits en annexe. Sur un ensemble de six groupes, deux groupes (groupes témoins) ont suivi un cours de psychologie à enseignement traditionnel; deux autres (groupes de contrôle) ont suivi le cours de relations humaines employant la méthode active; les deux derniers groupes (groupes expérimentaux) ont suivi ce cours, mais avec en plus un matériel pédagogique écrit (banque de ressources).

La méthode active employée dans le cours de relations humaines a un meilleur impact psychologique que la méthode traditionnelle de l'enseignement magistral. Cet impact se manifeste particulièrement au niveau de la représentation de soi, de l'expression et de la sollicitation des comportements interpersonnels et des habiletés de communication. La méthode active intégrée (support pédagogique écrit) a

un impact psychologique et pédagogique équivalent à la méthode active simple. Elle est responsable d'une amélioration de la représentation de soi chez les étudiants et de leur satisfaction face au cours tout en ayant un impact négatif sur leurs habiletés de communication et leurs apprentissages cognitifs.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 062
Financement: Bénéficiaire - Collège Edouard-Montpetit
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGEC
Programme(s) de subvention - PROSIP

FIN

EDUQ 8470456

PROJET DE RESSOURCEMENT EN RELATIONS HUMAINES

PHASE D'EXPÉRIMENTATION:
ÉVALUATION DE DEUX MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DES RELATIONS HUMAINES AU NIVEAU COLLÉGIAL

ALAIN SAUMIER
PROFESSEUR

COLLÈGE ÉDOUARD-MONTPETIT
945, CHEMIN DE CHAMBLY
LONGUEUIL

EDUQ 8470456

PROJET DE RESSOURCEMENT EN RELATIONS HUMAINES

IV- PHASE D'EXPERIMENTATION:

Evaluation de deux méthodes d'enseignement des relations humaines au niveau collégial

RAPPORT DE RECHERCHE

DE

ALAIN SAUMIER

PROFESSEUR AU COLLEGE EDOUARD-MONTPETIT

NOUS REMERCIONS LA DIRECTION GENERALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLEGIAL D'AVOIR RENDU POSSIBLE LA REALISATION DE CE PROJET DE RECHERCHE GRACE A UNE SUBVENTION DU PROGRAMME P.R.O.S.I.P.

1981 - 1982

Code de distribution: 99-8034

Code ISBN: 2-550-05817-8

TABLE DES MATIERES

page

LISTE DES FIGURES VI
LISTE DES TABLEAUX VII
REMERCIEMENTS IX
AVANT-PROPOS XI
RESUME XVII

CHAPITRE PREMIER : CONTEXTE THEORIQUE ET EXPERIMENTAL 1
1.0. Définition des termes 3
2.0. Analyse de la situation 5
2.1. Description du cours de Relations humaines 5
2.2. La formation en Relations humaines au niveau collégial 7
2.2.1. Les premières tentatives d'intégration 7
2.3. Analyse des premières recherches 9
2.3.1. La recherche de Johnston, Westwood et Elliott (1973) 10
2.3.2. La recherche de Rosenzveig (1974) 11
2.3.3. La recherche du Cegep de Rosemont (1977) 11
2.4. Bilan des premières recherches 12
2.4.1. Les variables d'entrée 12
2.4.2. Les variables de traitement 14
2.4.3. Les variables de sortie 14
2.5. La situation actuelle 16
2.6. L'approche du laboratoire d'apprentissage 17
2.6.1. La nouvelle approche 21
3.0. Position du problème 25
3.1. Les types de formation à évaluer 26
3.2. Les types et niveaux de changements à évaluer 29

BUT 33
HYPOTHESES 33

CHAPITRE II : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 37
1.0. Description de la population 39
2.0. Description du matériel 44
2.1. Matériel d'intervention 44
2.1.1. Groupes expérimentaux (méthode active intégrée) 44
2.1.2. Groupes contrôles (méthode active) 47
2.1.3. Groupes témoins (méthode traditionnelle) 47
2.2. Matériel de cueillette des données 48
3.0. Schème expérimental 55

CHAPITRE III : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 57
1.0. Méthode active vs méthode traditionnelle 61
1.1. Hypothèse spécifique 1.1. 61
1.1.1. Présentation des résultats 61

TABLE DES MATIERES .... Page

1.1.1.1. Pour les 6 aspects du TECS 61
1.1.1.2. Pour les 4 niveaux du TECS 63
1.1.1.3. Pour le TECS global 65
1.1.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1.1. .. 65
1.1.3. Analyse et interprétation 66
1.1.3.1. Les 6 aspects du TECS 66
1.1.3.2. Les 4 niveaux du TECS 68
1.1.3.3. Le TECS global 69
1.2. Hypothèse spécifique 1.2. 71
1.2.1. Présentation des résultats 71
1.2.1.1. Pour les comportements 71
1.2.1.2. Pour les ressentis 74
1.2.1.3. Pour le TECRI global 76
1.2.2. Vérification de l'hypothèse 1.2. 77
1.2.3. Analyse et interprétation 78
1.2.3.1. Pour les comportements 78
1.2.3.2. Pour les ressentis 81
1.2.3.3. Pour le TECRI global 83
1.3. Hypothèse spécifique 1.3. 84
1.3.1. Présentation des résultats 84
1.3.1.1. Pour les habiletés d'expression 84
1.3.1.2. Pour les habiletés d'écoute 86
1.3.1.3. Pour le TEVI global 88
1.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1.3. .. 89
1.3.3. Analyse et interprétation 90
1.3.3.1. Pour les habiletés d'expression 90
1.3.3.2. Pour les habiletés d'écoute 92
1.3.3.3. Pour le TEVI global 95
1.4. Hypothèse générale 1.0. 97
1.4.1. Vérification de l'hypothèse générale 1.0. 97
1.4.2. Discussion 98
2.0. Méthode active intégrée vs méthode active 102
2.1. Hypothèse spécifique 2.1. 102
2.1.1. Présentation des résultats 102
2.1.1.1. Pour les 6 aspects du TECS 102
2.1.1.2. Pour les 4 niveaux du TECS 104
2.1.1.3. Pour le TECS global 105
2.1.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.1. .. 106
2.1.3. Analyse et interprétation 107
2.1.3.1. Les 6 aspects du TECS 107
2.1.3.2. Les 4 niveaux du TECS 108
2.1.3.3. Le TECS global 109
2.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.2. 110
2.2.1. Présentation des résultats 110
2.2.1.1. Pour les comportements 110
2.2.1.2. Pour les ressentis 112
2.2.1.3. Pour le TECRI global 113

TABLE DES MATIERES .... page

2.2.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.2. .. 114
2.2.3. Analyse et interprétation 115
2.2.3.1. Pour les comportements 115
2.2.3.2. Pour les ressentis 116
2.2.3.3. Pour le TECRI global 117
2.3. Hypothèse spécifique 2.3. 118
2.3.1. Présentation des résultats 118
2.3.1.1. Pour les habiletés d'expression 118
2.3.1.2. Pour les habiletés d'écoute 120
2.3.1.3. Pour le TEVI global 122
2.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.3. .. 122
2.3.3. Analyse et interprétation 123
2.4. Hypothèse spécifique 2.4. 126
2.4.1. Présentation des résultats 126
2.4.1.1. Pour les 5 sections 126
2.4.1.2. Pour les 2 niveaux 129
2.4.1.3. Pour le TEAC global 130
2.4.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.4. .. 130
2.4.3. Analyse et interprétation 131
2.5. Hypothèse spécifique 2.5. 135
2.5.1. Présentation des résultats 135
2.5.1.1. Pour les 3 sections du TEAP 137
2.5.1.2. Pour le TEAP global 138
2.5.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.5. .. 138
2.5.3. Analyse et interprétation 139
2.6. Hypothèse spécifique 2.6. 141
2.6.1. Présentation des résultats 141
2.6.1.1. Pour les 4 sections du TESP 143
2.6.1.2. Pour le TESP global 144
2.6.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.6. .. 144
2.6.3. Analyse et interprétation 145
2.7. Hypothèse générale 2.0. 147
2.7.1. Vérification de l'hypothèse générale 2.0. 147
2.7.2. Discussion 148

CHAPITRE IV : SOMMAIRE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS 151

Sommaire de la recherche 153
Résumé des résultats 154
Conclusions 155
Limites de la recherche 156
Recommandations 158

ANNEXE A : LES QUESTIONNAIRES D'EVALUATION 161

ANNEXE B : RESULTATS DES SIX GROUPES EN PSYCHOLOGIE 235

LISTE DES FIGURES

Page

1. Les différentes formules pédagogiques employées dans l'enseignement des relations humaines 18

2. Schéma présentant les principales variables d'entrée, de traitement et de sortie susceptibles d'être étudiées dans le cadre d'une formation en relations humaines 22

3. Les trois méthodes pédagogiques évaluées 27

4. Les différents types et niveaux de changements à mesurer 31

LISTE DES TABLEAUX

Page

1. Principales caractéristiques de la population étudiée en fonction des différents groupes évalués (pré-test et post-test) 41

2. Principales caractéristiques de la population étudiée en fonction des différentes méthodes évaluées (post-test) 43

3. Séquences des textes et des exercices de la banque de ressources en Relations humaines - Duval 45

4. Séquence des textes et des exercices de la banque de ressources en Relations humaines - Saumier 46

5. Correspondances entre les objectifs visés, les hypothèses et les instruments de mesure 49

6. Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure 51

7. Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure 52

8. Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure 53

9. Schème expérimental 56

10. Résultats au TECS des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins 62

11. Résultats au TECRI des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins 72

12. Résultats au TEVI des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins 85

13. Résultats au TECS des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 103

14. Résultats au TECRI des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 111

15. Résultats au TEVI des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 119

LISTE DES TABLEAUX .... page

16. Résultats au TEAC des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 127

17. Résultats au TEAP des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 136

18. Résultats au TESP des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles 142

19. Résultats au TECS des six groupes de psychologie 236

20. Résultats au TECRI des six groupes de psychologie 237

21. Résultats au TEVI des six groupes de psychologie 238

22. Résultats au TEAC des 4 groupes de Relations humaines 239

23. Résultats au TEAP des 4 groupes de Relations humaines 240

24. Résultats au TESP des 4 groupes de Relations humaines 241

REMERCIEMENTS

J'aimerais exprimer ma vive gratitude aux personnes suivantes pour l'aide qu'elles m'ont apportée dans la réalisation de cette recherche. Paul Boisvenu et Louis-Marie Fontaine ont fourni un support méthodologique et métrologique constant et éclairé. Claire Champagne a assuré la dactylographie du rapport et de ses nombreuses révisions.

AVANT-PROPOS

Contrairement à la plupart des cours de psychologie offerts dans les cahiers de l'enseignement collégial, le cours de Relations Humaines 350-904 (maintenant 350-914) pose aux enseignants de sérieux problèmes théoriques et méthodologiques.

Sa brève histoire en fait foi. Depuis cinq ans, la coordination provinciale de psychologie se penche régulièrement sur le contenu et les méthodes pédagogiques utilisées à l'intérieur de ce cours. Plusieurs spécialistes dans le domaine soulignent en plus un manque de ressources théoriques et pratiques adaptées à une clientèle de niveau Cégep.

Plus récemment, la DGEC a suggéré au coordonnateur de psychologie d'étudier sérieusement la méthodologie de ce cours qu'elle juge inadaptée à une certaine partie de la clientèle.

C'est dans ce contexte que deux professeurs de psychologie ont décidé de mettre sur pied un projet de recherche à long terme qui a pour but principal de créer pour le cours de Relations Humaines un ensemble de ressources adaptées aux types d'enseignement ainsi qu'aux différentes clientèles du niveau collégial.

Le projet de recherche comporte quatre étapes, lesquelles se regroupent autour de deux parties distinctes. Premièrement, une démarche d'ordre conceptuelle qui s'articule à travers les phases d'<u>interrogation</u>

et d'élaboration; deuxièmement une démarche d'ordre empirique qui correspond aux phases d'expérimentation et d'implantation. Voici, dans les lignes suivantes, une brève description de ces quatre phases ou étapes de la recherche.

La première étape, intitulée "phase d'interrogation", correspond à une réflexion portant sur les caractéristiques de différentes clientèles et plus particulièrement sur celles de la clientèle adulte. A partir de cette réflexion, l'équipe (à cette époque 4 professeurs) a élaboré un profil de l'étudiant adulte, profil portant sur les caractéristiques sociologiques, psychologiques et pédagogiques de ce type d'étudiant. Cette première étape a été complétée en mai 1976 et un dossier de recherche, intitulé "Projet de ressourcement en Relations Humaines, Phase d'interrogation: l'étudiant adulte", présente les résultats de cette démarche de réflexion[1].

La seconde étape, appelée "phase d'élaboration", constitue le noyau central de ce projet de recherche puisqu'elle comprend, d'une part, l'élaboration des différents instruments didactiques et, d'autre part, l'élaboration d'un guide pédagogique. Les instruments didactiques sont regroupés dans une banque de ressources et se répartissent en quatre (4) sec-

---

1. Ce dossier de recherche est disponible au Service de l'Education aux Adultes du Collège Edouard-Montpetit.

tions: 1- textes, 2- exercices, 3- schémas et instruments de partition, 4- fiches bibliographiques[2]. Cette banque de ressources sera complétée par un guide pédagogique fournissant aux responsables du cours un ensemble d'informations, de suggestions, d'orientations et d'approches pédagogiques permettant une utilisation rationnelle du matériel didactique ainsi constitué.

La "phase d'expérimentation", troisième étape se subdivise en deux parties empiriquement distinctes. La première partie, intitulée "phase d'évaluation", correspond à la construction et à la validation d'un test d'appréciation des exercices structurés de la banque de ressources. L'utilisation de ce test permettra à l'animateur de mesurer, dans un premier temps, l'impact d'un exercice auprès de clientèles spécifiques et, dans un deuxième temps, de constituer des séquences d'activités mieux adaptées au besoin de ses étudiants. Un troisième dossier de recherche présente ce test d'appréciation et fournit quelques indices métrologiques. Il s'intitule, Projet de ressourcement en relations humaines, Phase d'évaluation: Test d'appréciation des exercices structurés (T.A.E.S.)[3].

---

2. Une première édition de la banque de ressources comprenant 76 exercices est disponible au Service de développement pédagogique du Collège Edouard-Montpetit. Cette banque s'accompagne d'un deuxième dossier de recherche qui décrit le fonctionnement de la banque de ressources et présente les 76 exercices structurés. Ce dossier s'intitule: Projet de ressourcement en relations humaines, Phase d'élaboration: la banque de ressources.

3. Ce dossier est disponible au Service de développement pédagogique du Collège Edouard-Montpetit.

La seconde partie, intitulée "phase d'expérimentation", a pour but de mesurer l'impact de l'utilisation de la banque de ressources dans son ensemble auprès des étudiants du cours de Relations Humaines. Utilisant une batterie de six instruments d'évaluation construits par les auteurs du projet, cette recherche s'interroge sur l'impact général de la méthode du laboratoire d'apprentissage et sur l'impact spécifique du matériel écrit de la banque de ressources auprès d'étudiants réguliers du niveau collégial. Les résultats de cette expérimentation sont contenus dans un dossier de recherche intitulé: Projet de ressourcement en relations humaines, Phase d'expérimentation: l'impact du cours de relations humaines et d'une banque de ressources auprès d'une clientèle étudiante de niveau collégial[4].

La dernière étape, "phase d'implantation", correspond à l'implantation et à la distribution des différents instruments pédagogiques et dossiers de recherche élaborés dans les phases 1 à 3 de la recherche. Plusieurs formules sont envisagées pour cette étape. A titre d'exemple, il est possible de mentionner la publication-maison de fascicules théoriques et de cahiers d'exercices. Dans la mesure où les résultats de l'expérimentation sont probants, une diffusion de l'ensemble des instruments didactique et des instruments d'évaluation dans les différents cégeps pourrait être envisagée. Enfin, dans la mesure où le concept de la banque de ressources est favorablement reçu par le milieu enseignant, la phase de distribution pourrait éventuellement faire place à une phase d'échange de ressources entre les cégeps et à la mise à jour régulière de la banque.

---

4. Ce dossier de recherche est disponible au Service de développement pédagogique du Collège Edouard-Montpetit.

Bien que l'objectif initial de la "phase d'élaboration" ait été atteint, c'est-à-dire, la mise sur pied de la banque de ressources, l'équipe du projet se propose d'augmenter progressivement le contenu de la banque et de rédiger un guide pédagogique pour accompagner cette dernière.

De même, la phase d'expérimentation arrive à sa fin avec la publication de ce dossier de recherche. Cependant, la mesure de l'appréciation des exercices structurés "phase d'évaluation" est une démarche cumulative qui se poursuivra encore pendant quelques sessions.

Enfin, la "phase d'implantation" se poursuit toujours. Elle a débuté avec la présentation et la vente de la banque de ressources au Congrès des professeurs de Psychologie, le 9 avril 1978 au Centre des Arts du Mont Orford. En date du mois de juin 1979, au-delà de 110 copies de la banque de ressources ont été acheminées à différents professeurs de psychologie du réseau collégial. Le nombre d'exemplaires vendus a dépassé de beaucoup les attentes de l'équipe et constitue un indice certain de l'intérêt porté par les enseignants pour du matériel didactique nouveau. Cet accueil de la banque de ressources indique que cet outil a été particulièrement bien reçu par ses principaux utilisateurs, les enseignants. Le rapport de recherche qui suit explicite l'accueil réservé à la banque de ressources par ses principaux clients, les étudiants, et révèle l'impact qu'a cet instrument sur leurs apprentissages.

RESUME

EVALUATION DE DEUX METHODES D'ENSEIGNEMENT
DES RELATIONS HUMAINES AU NIVEAU COLLEGIAL

Alain Saumier, M.A., M. sc.

But

Le but de cette recherche est double. Il s'agit dans un premier temps de comparer la méthode active de groupe employée dans les cours de Relations Humaines avec la méthode traditionnelle (enseignement magistral) employée dans la plupart des autres cours de psychologie et, dans un second temps de comparer dans le cadre d'un cours de Relations Humaines la méthode active intégrée utilisant un matériel de support pédagogique écrit (banque de ressources) avec la méthode active sans support écrit.

Hypothèses

Hypothèse générale 1

La méthode active produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique que la méthode traditionnelle.

Hypothèse générale 2

La méthode active intégrée produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique et d'ordre pédagogique que la méthode active.

Procédure

Six questionnaires évaluant différentes dimensions psychologiques et

pédagogiques ont été administrés à une population de 78 étudiants de niveau collégial à l'intérieur d'un schéma expérimental de type pré-test/post-test. Construits par les auteurs, ces questionnaires couvraient les dimensions suivantes: concept de soi, comportements et ressentis interpersonnels, habiletés interpersonnelles, apprentissages cognitifs, attentes des étudiants et satisfaction face au cours. Sur un ensemble de six groupes, deux groupes totalisant trente étudiants (groupes témoins) ont suivi un cours de psychologie à enseignement traditionnel; deux autres (groupes de contrôle) avec un total de vingt-deux étudiants ont suivi le cours de Relations Humaines employant la méthode active; les deux derniers groupes (groupes expérimentaux) comprenant en tout vingt-six étudiants ont suivi ce cours, mais avec en plus un matériel pédagogique écrit (banque de ressources).

Résultats

Les résultats de l'expérience ont permis de confirmer la première hypothèse générale. En effet, cinq des six dimensions personnelles et interpersonnelles mesurées par les trois instruments psychologiques ont accusé dans les groupes de Relations Humaines des changements positifs supérieurs à ceux des groupes suivant un cours avec la méthode pédagogique traditionnelle. La seconde hypothèse a été en partie infirmée par les résultats de la recherche. Deux des six questionnaires utilisés ont enregistré pour la méthode active intégrée (support écrit) un impact supérieur, deux autres un impact équivalent et les deux derniers un impact inférieur à la méthode active.

Conclusions

1. La méthode active employée dans le cours de Relations Humaines a un meilleur impact psychologique que la méthode traditionnelle de l'enseignement magistral. Cet impact se manifeste particulièrement au niveau de la représentation de soi, de l'expression et de la sollicitation des comportements interpersonnels et des habiletés de communication.

2. La méthode active intégrée (support pédagogique écrit) a un impact psychologique et pédagogique équivalent à la méthode active simple. Elle est responsable d'une amélioration de la représentation de soi chez les étudiants et de leur satisfaction face au cours tout en ayant un impact négatif sur leurs habiletés de communication et leurs apprentissages cognitifs.

CHAPITRE PREMIER

CONTEXTE THEORIQUE ET EXPERIMENTAL

1.0. Définition des termes

approche non-structurée: Modèle d'intervention dans les petits groupes qui se caractérise par une situation minimale de prescriptions spécifiques de comportements par l'animateur et qui laisse l'orientation du groupe émerger des interactions des participants.

approche structurée: Modèle d'intervention dans les petits groupes qui se caractérise par une utilisation maximale de prescriptions spécifiques de comportements par l'animateur et qui, dans une grande mesure, laisse à ce dernier la responsabilité de l'orientation du groupe.

banque de ressources: Instrument constitué par la réunion et la classification de différents types de matériel pédagogique dans le but de fournir à l'enseignant du cours de Relations Humaines un outil où il peut puiser au besoin des textes théoriques, des exercices structurés, des grilles d'observation et des fiches biographiques.

exercice structuré: Toute mise en situation proposée par un animateur ou un formateur et adressée à un groupe ou un groupe-classe, comprenant au moins un groupe spécifique , certaines règles concernant la procédure à suivre ainsi qu'un mécanisme quelconque d'évaluation.

expérientiel: Néologisme employé dans le domaine des petits groupes et qui fait référence à un contact par expérience directe avec la réalité.

formule intensive: Fait référence à toute forme de groupe dont la durée est ininterrompue et est concentrée dans un temps restreint. Parfois employé comme synonyme de session de groupe de fin de semaine.

formule non-intensive: Expression utilisée pour décrire toute forme de groupe dont la durée est interrompue par plusieurs périodes allant de quelques jours à plusieurs semaines. Dans le milieu scolaire, la formule non-intensive correspond à la rencontre hebdomadaire.

impact pédagogique: Réfère à l'effet que peut avoir une méthode pédagogique sur les apprentissages d'ordre cognitif effectués par les étudiants et sur leur degré de satisfaction face au cours suivi.

impact psychologique: Réfère à l'effet que peut avoir une méthode pédagogique sur le concept de soi des étudiants, sur leurs comportements et ressentis interpersonnels ainsi que sur leurs habiletés interpersonnelles.

laboratoire d'apprentissage: Séquences autonomes d'activités prescrites par l'animateur ou l'enseignant comprenant un certain nombre d'objectifs terminaux, une mise en situation élaborée en fonction de ces objectifs ainsi qu'un moyen d'évaluer l'atteinte de ces objectifs. Le laboratoire correspond souvent à un thème ou à une problématique qui fait partie du contenu général du cours.

2.0. Analyse de la situation

2.1. Description du cours de Relations Humaines

Intitulé "Relations Humaines" et portant le sigle 350-914-79, ce cours d'introduction a pour principal objectif de "sensibiliser l'étudiant aux facteurs qui influencent les différents types de relations humaines dans les petits groupes et l'initier aux techniques pertinentes."[1]

Disposant d'une pondération 2-1-3, c'est-à-dire 2 heures/semaine de cours théorique, 1 heure/semaine de cours pratique et 3 heures/semaine de travail personnel, il a été conçu comme un cours "laboratoire" et s'inscrit dans une perspective de pédagogie active.

Son contenu porte sur les thèmes suivants:

L'individu	:	Principales notions de croissance personnelle: communication verbale et non-verbale, écoute, feedback, confiance, coopération, empathie, créativité.
Le groupe de formation	:	Facteurs de cohésion, de participation, leadership, membership, obstacles à la communication.
Le groupe de travail	:	Echanges, information, structure, efficacité.
La relation d'aide	:	Attitudes et habiletés dans la relation d'aide interpersonnelle.
Techniques	:	Observation, animation et analyse des petits groupes.

---

1. Cahiers de l'enseignement collégial, 1978-79, p.2-322.

Initialement le cours de Relations Humaines s'adressait à toutes les clientèles du niveau d'études collégiales. Récemment, la DGEC a suggéré au coordonnateur de psychologie d'étudier sérieusement la méthodologie de ce cours qu'elle jugeait inadaptée à une certaine partie de la clientèle étudiante.

La réponse de la coordination provinciale a été de scinder le cours de Relations Humaines en deux afin de mieux répondre aux besoins de deux clientèles très différentes: la clientèle du secteur professionnel et celle du secteur général. Pour la première, la coordination a créé un nouveau cours intitulé Interrelations dans le monde professionnel où l'accent est mis sur les relations professionnelles. L'ancien cours de Relations Humaines a maintenu son titre et une partie de son contenu, mais a changé de sigle. Depuis le remaniement il s'adresse en majeure partie à la clientèle du secteur général. La proportion 2 heures pratique vs 1 heure théorique a été inversée . Il faut lire ici un souci pour meilleur encadrement théorique des étudiants inscrits à ce cours. Enfin, on note que l'orientation "croissance personnelle" utilisée implicitement par nombre d'enseignants a été incluse dans la description du nouveau contenu.

C'est donc le nouveau cours de Relations Humaines (350-914-79), modifié pour répondre à des attentes plus orthodoxes, qui a été décrit dans les lignes précédentes et sur lequel a porté cette investigation.

2.2. La formation en relations humaines au niveau collégial

L'implantation d'une formation en relations humaines dans le cadre de l'enseignement collégial a requis l'intégration de deux traditions méthodologiques différentes. La première tradition concerne les méthodologies de l'apprentissage en milieu scolaire et s'est généralement préoccupée d'apprentissages d'ordre cognitif. La seconde tradition relève du phénomène des petits groupes en psychologie sociale et s'est plus spécifiquement intéressée aux apprentissages d'ordre expérientiel et interpersonnel.

Dès l'apparition du cours de Relations Humaines dans le programme collégial, l'intégration de ces deux méthodologies a posé aux enseignants certains problèmes. A travers une démarche particulière, la méthode des petits groupes en était venue à privilégier une approche active centrée sur les participants, des apprentissages "expérientiels" plutôt qu'"intellectuels" et un processus de rencontre continu et intensif plutôt qu'hebdomadaire (Figure 1). Les exigences de la méthode de groupe entraient nettement en conflit avec les contraintes et les structures déjà en place dans le milieu collégial.

2.2.1. Les premières tentatives d'intégration

Plusieurs solutions ont été mises de l'avant et expérimentées. Ainsi, dans plusieurs cégeps, les professeurs-responsables ont réglé le conflit de la formule temporelle en programmant le cours en dehors de l'horaire régulier du milieu collégial et ont, pour le reste, appliqué

comme telle la méthode des petits groupes. Cette solution a débouché sur le cours de Relations Humaines donné sous forme intensive la fin de semaine. D'autres enseignants ont préféré s'en tenir aux méthodes pédagogiques traditionnelles et n'ont conservé de la seconde tradition que le contenu portant sur les relations interpersonnelles et les petits groupes. Cette option s'est concrétisée le plus souvent par un cours magistral sur les relations humaines (Figure 1).

Quoique constituant des solutions viables, ces deux options ont connu quelques difficultés de parcours. La première a rencontré très tôt des problèmes de gestion et d'orientation. La formule des fins de semaine s'est avérée trop dispendieuse et trop difficile à administrer pour la plupart des Cegeps où elle avait été implantée[2]. De plus l'utilisation de la rencontre intensive eût souvent comme conséquence de déclencher des démarches quasi-thérapeutiques dans un cadre qui se voulait essentiellement pédagogique. Le manque de formation de certains enseignants, le manque de préparation et de liberté de choix des étudiants ont quelquefois été à l'origine de sérieuses difficultés personnelles et interpersonnelles. La seconde option s'est avérée dans la majorité des cas incapable de recréer la richesse des expériences et des apprentissages associés à l'emploi d'une démarche active de groupe.

Enfin, bon nombre d'enseignants ont cherché à concilier plus intimement la méthode active des petits groupes avec les exigences de la pédagogie au niveau collégial. Valorisant autant les apprentissages expé-

---

2. Sa disparition progressive est un témoignage éloquant de la lourdeur et du conservatisme des structures institutionnelles en place.

rentiels que cognitifs, ils ont cherché à développer une forme de pédagogie active qui, d'une part respectait les contraintes d'horaire du milieu collégial et, d'autre part perpétuait la riche tradition méthodologique développée dans le domaine des petits groupes.

Toutefois, faute de schémas conceptuels et d'outils pédagogiques appropriés, cette option a dû se contenter d'une intégration partielle de ces deux traditions méthodologiques. Encore là, les professeurs-responsables eurent à s'interroger sur la nature de cette intégration. Fallait-il, par exemple, privilégier un type d'apprentissage au détriment d'un autre? Est-ce que la méthode active des petits groupes permettait d'atteindre les objectifs cognitifs du cours? Est-ce que l'emploi de la démarche expérientielle de groupe maintenait son impact particulier dans le cadre des contraintes temporelles de l'enseignement régulier?

2.3. <u>Analyse des premières recherches</u>

Comme le cours de Relations Humaines était le premier à tenter une application de la méthode des petits groupes aux exigences de la formation collégiale et que l'issue de cette adaptation avait des implications très riches pour l'enseignement en général et pour de nombreuses disciplines connexes en particulier, il devenait important de trouver des réponses à cet épineux problème d'intégration. C'est à cette tâche que se sont employées trois recherches menées sur l'impact d'une formation en relations humaines dans le cadre de l'enseignement collégial.

2.3.1. La recherche de Johnston, Westwood et Elliott (1973)

La première recherche effectuée sur l'impact du cours de Relations Humaines dans le milieu collégial a été menée en 1973 par une équipe de trois professeurs du Collège John Abbott de Ste-Anne de Bellevue[3].

Ce groupe a cherché à évaluer l'efficacité de différentes formules employées dans le cadre du cours de Relations Humaines en rapport avec la perception et l'apprentissage des étudiants. Les variables indépendantes étudiées concernaient le nombre d'étudiants par professeur (15 ou 30 étudiants), différentes formules d'organisation temporelle (3 heures / semaine, journées intensives, fin de semaine intensive) et le type d'animation employée (animateurs professionnels, animateurs paraprofessionnels, animation par consignes sur bande audio). Bien que cette recherche a porté spécifiquement sur l'impact d'une formation en relations humaines dans le cadre de l'enseignement collégial et qu'elle a fourni des réponses intéressantes à plusieurs questions urgentes concernant l'organisation de ce cours, elle n'a pas évalué comme tel l'utilisation d'une méthodologie spécifique (v.g. exercices structurés, etc.).

3. Pour cette investigation, ces trois chercheurs ont mis sur pied un plan de recherche dont l'ampleur était telle qu'ils n'ont pu publier leur rapport en entier. Bien qu'ayant annoncé un rapport de recherche composé de 4 volumineux documents, les auteurs n'ont réussi qu'à produire un premier rapport synthèse où ils présentaien leurs objectifs, leur méthodologie de recherche et leurs résultats e termes uniquement qualitatifs. Les résultats détaillés n'ont jamais été publiés et tous les efforts entrepris par les auteurs de cette recherche pour les retrouver se sont soldés par des échecs, les trois professeurs en question ayant quitté leur emploi au collège quelques temps après la fin de leur expérimentation.

2.3.2. La recherche de Rosenzveig (1974)

Cette recherche, menée encore une fois dans un collège anglophone, a tenté d'évaluer le changement produit par différents types de cours sur le "degré d'actualisation de soi" des étudiants tel que mesuré par le Personal Orientation Inventory (P.O.I.) de Shostrom. Comparant des cours endossant une philosophie "traditionnelle" de l'éducation avec des cours adhérant à une philosophie "humaniste", Rosenzveig constate une plus forte augmentation du degré d'actualisation de soi dans la seconde tendance. Parmi les cours composant cette deuxième tendance, on retrouve un cours dont les objectifs et la méthode correspondent dans l'ensemble à ceux du cours de Relations Humaines et c'est le cours qui connaît la plus forte majoration de l'indice d'actualisation chez les étudiants.

L'auteur conclut que les cours caractérisés par une orientation de type "humaniste" et "affective" (lire expérientielle) exercent une influence plus forte sur le degré d'actualisation des étudiants que les cours caractérisés par une orientation traditionnelle. De plus, l'auteur souligne que ces résultats concordent avec ceux des recherches antérieures menées sur le degré d'actualisation de soi.

2.3.3. La recherche du Cegep de Rosemont (1977)

Plus récemment, une recherche a été menée au Cégep de Rosemont afin de mesurer elle aussi, l'impact du cours de Relations Humaines sur le degré d'actualisation de soi des étudiants. Utilisant une adaptation française du P.O.I., les auteurs n'ont pu trouver de différences significatives

entre les scores aux principales échelles du test des étudiants des groupes expérimentaux (Relations Humaines) et les scores des étudiants d'un groupe contrôle. Ces résultats amenèrent les auteurs de la recherche à s'interroger sur l'atteinte des objectifs mis de l'avant par le cours de Relations Humaines.

2.4. Bilan des premières recherches

Bien que les recherches effectuées jusqu'à maintenant ont présenté peu d'homogénéité quant aux variables étudiées, aux populations choisies, aux instruments de mesure employés et à la rigueur des procédures expérimentales utilisées, elles ont fourni des ébauches de réponse à certaines des questions soulevées par l'implantation du cours de Relations Humaines dans le milieu de l'enseignement collégial.

Afin de mieux situer les différentes contributions de ces recherches un modèle des principales variables régissant une formation en relations humaines a été élaboré. Ce modèle (Figure 2) présente les différentes variables d'entrée, de traitement et de sortie susceptibles d'être évaluées dans le cadre d'un cours comportant des objectifs d'ordre "cognitifs" et "expérientiels".

2.4.1. Les variables d'entrée

Les principales données obtenues sur le rôle joué par les variables d'entrée concernent les caractéristiques du groupe et les caractéristiques du contexte. Ainsi, les résultats sur l'impact des différentes formules employées dans le cours de Relations Humaines nous viennent de la re-

cherche de Johnston *et al.* (1973). Les auteurs ont noté peu de nuances importantes entre les différentes variables d'entrée employées dans le cadre de leur recherche. En premier lieu, ils n'ont pu observer de différences significatives entre les classes composées de 15 étudiants et celles de 30 étudiants. Toutefois, les auteurs soulignent que les résultats vont à l'encontre des orientations théoriques et méthodologiques favorisées par le National Training Laboratory[4] et par les programmes de formation en relations humaines utilisés dans la majorité des universités montréalaises. Ils mettent sérieusement en doute la qualité de l'encadrement qu'un enseignant peut fournir dans un cours de Relations Humaines offert à 30 étudiants. Deuxièmement, l'emploi de paraprofessionnels supervisés pour animer des petits groupes ne semble pas avoir eu d'effets négatifs sur la démarche du cours de Relations Humaines. D'ailleurs, l'emploi de paraprofessionnels permet à l'enseignant de travailler avec des plus petits groupes et assure ainsi à chaque étudiant un meilleur encadrement. Troisièmement, ils n'ont pu observer des différences majeures entre les diverses formules temporelles employées. Ainsi, la journée intensive semble donner des résultats légèrement supérieurs à la formule de 3 heures/semaine, alors que cette dernière est, dans l'ensemble, légèrement plus efficace que la session intensive de fin de semaine. Toutefois, les différences observées n'étaient pas significatives.

De leur côté, les auteurs de la recherche du Cégep de Rosemont mentionnent une influence possible de la variable sexe. Ainsi, ils notent que le groupe expérimental comprenait deux fois plus de filles que de gar-

---

4. Organisation américaine qui fut l'une des premières à diffuser la méthode des petits groupes aux Etats-Unis.

çons alors que le groupe de contrôle, au contraire, était constitué majoritairement de garçons. Cependant, ils n'ont pu contrôler l'influence spécifique de cette variable.

2.4.2. Les variables de traitement

Les variables de traitement étudiées dans les premières recherches ont porté surtout sur des facteurs assez généraux tels que les orientations idéologiques et les méthodes pédagogiques. Ainsi, Johnston *et al.* (1973) constatent plusieurs effets spécifiques imputables aux méthodes pédagogiques employées dans leurs différents groupes expérimentaux. Toutefois, parmi tous les effets observés seuls les besoins d'affection (tel que mesuré par le test FIRO de Schutz) permettaient de distinguer d'une emmanière significative les cours employant la méthode active des cours employant la méthode traditionnelle (cf. Figure 1). Rosenzveig, de son côté, a constaté que les étudiants terminant un cours de type "humaniste" présentaient un degré plus élevé d'actualisation de soi que les étudiants terminant un cours de type "traditionnel". Toutefois, ces résultats doivent être interprétés avec prudence à cause du peu d'informations sur la nature spécifique de ces cours.

2.4.3. Les variables de sortie

La principale variable de sortie étudiée par les trois recherches concerne un facteur d'ordre psychologique: le degré d'actualisation de soi des étudiants. Deux recherches sur trois ont constaté un impact positif du cours de Relations Humaines sur le degré d'actualisation des participants.

Il est intéressant de noter que cette variable se retrouve dans les trois études et ce, à l'intérieur des contextes expérimentaux assez différents. Ceci témoigne de l'intérêt marqué par les enseignants de ce cours pour la philosophie "humaniste". De plus, Johnston *et al.* (1973) ont noté aussi une augmentation significative des scores "désirs" et "expression" de deux échelles du FIRO, soit l'inclusion et l'affection. Enfin, ces derniers n'ont pu constater aucun effet négatif important provenant d'une participation au cours de Relations Humaines.

Ces premiers résultats indiquent que la méthode des petits groupes employée dans le cadre du cours de Relations Humaines est responsable de certains changements positifs qu'on ne retrouve pas dans les méthodes traditionnelles des autres cours de la formation collégiale. Les effets analysés jusqu'ici relèvent plus de facteurs personnels et interpersonnels. Ces recherches ont fourni peu d'indices sur les effets du cours quant aux facteurs d'ordre pédagogique.

L'absence manifeste d'une évaluation des apprentissages cognitifs s'explique en grande partie par le fait que ces recherches ont porté sur des cours qui se sont contentés de transplanter une méthodologie dérivée de la dynamique des groupes dans le cadre institutionnel de l'enseignement collégial. Les différentes formules évaluées n'ont que partiellement réussi à intégrer les deux traditions (pédagogique et psychosociologique) que nous avons identifiées au début de cette section.

2.5. La situation actuelle

Plusieurs méthodes pédagogiques sont présentement utilisées par les enseignants dans le cadre du cours de Relations Humaines. Quelques-uns utilisent la formule du cours magistral ou de l'exposé comme principale méthode pédagogique; d'autres utilisent essentiellement la formule du laboratoire d'apprentissage; d'autres, enfin, et il s'agit probablement de la majorité, utilisent une méthode contenant les deux formules, c'est-à-dire, le cours magistral et le laboratoire d'apprentissage et optent pour une intégration plus complète des deux traditions.

La formule du laboratoire se distribue sur un pôle en fonction de son degré de structure. A un extrême, se trouve l'approche non-structurée (cf. Figure 1), dérivée de la dynamique de groupe où l'accent est mis sur l'interaction entre les participants et sur le processus de groupe. A l'autre, se trouve l'approche structurée, dérivée partiellement du groupe de rencontre et plus spécifiquement du groupe éclectique-Esalen popularisé par W. Schutz où l'accent est mis sur des apprentissages structurés à partir de jeux et d'exercices.

Enfin, la méthode varie en fonction d'un certain nombre de caractéristiques spatio-temporelles qui déterminent la forme du groupe. Encore là, la forme se distribue tout au long d'un pôle qui va de "intensif" à "non-intensif". A un extrême, se trouvent les groupes de fin de semaine et à l'autre, la formule d'un bloc d'une heure et d'un bloc de deux heures distribuées à des moments différents dans l'horaire de la semaine. La forme la plus répandue est probablement celle du bloc de trois heures par se-

maine. Les variations spatiales sont moins importantes et correspondent à l'utilisation d'un grand local ou de plusieurs petits locaux ou encore une combinaison des deux.

Au meilleur de la connaissance des auteurs de cette recherche, la méthode pédagogique la plus répandue à l'intérieur du cours de Relations Humaines du niveau collégial est celle qui: 1° intègre le cours magistral ou l'exposé à des laboratoires d'apprentissage, 2° s'inscrit dans une approche structurée et 3° utilise la forme du bloc de trois heures par semaine. C'est de cette méthode pédagogique dont se préoccupe surtout cette recherche.

2.6. L'approche du laboratoire d'apprentissage

L'approche du laboratoire d'apprentissage (cf. Figure 1) est une démarche construite autour d'un ou d'une série d'exercices structurés. Une définition de l'exercice structuré est offerte par Suzanne Drury dans Encounter Groups: First Facts[5]:

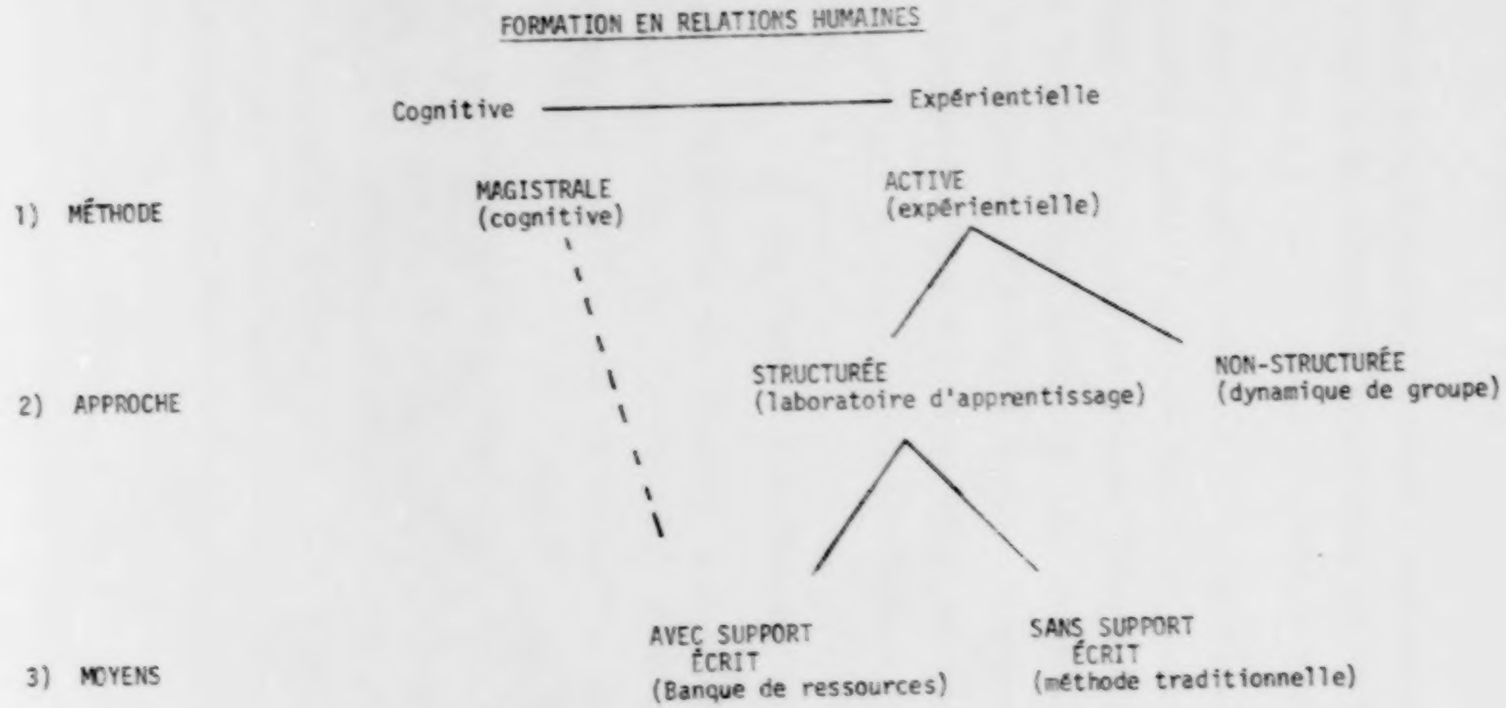
> "Un exercice structuré fut défini comme une intervention du moniteur qui comprend un ensemble de commandements ou de prescriptions spécifiques de comportement. Ces commandements restreignent les alternatives comportementales des participants." (p.409) (Traduction libre)

---

5. Lieberman, M.A. et al., Encounter Groups: First Facts, Basic Books Inc., N.Y., 1973.

FIGURE 1

Les différentes formules pédagogiques employées dans l'enseignement des relations humaines.



Cette définition, bien qu'acceptable en soi, possède une connotation trop générale pour répondre de façon adéquate à nos besoins. Elle admet comme exercice structuré un trop grand nombre d'activités et de comportements de l'animateur. Dans le cadre de cette recherche, nous définirons l'exercice structuré comme: "Toute mise en situation proposée par un animateur ou un formateur et adressée à un individu ou à un groupe, comprenant au moins un objectif spécifique, certaines règles concernant la procédure à suivre ainsi qu'un mécanisme quelconque d'évaluation."

L'approche du laboratoire d'apprentissage comprend habituellement une introduction à la thématique abordée ou une définition de la problématique étudiée, la présentation des consignes et par conséquent de l'exercice, la réalisation de l'exercice par les participants, le retour ou l'évaluation de l'expérience vécue, l'identification des apprentissages effectués ainsi qu'une synthèse de l'activité. Cette séquence peut être précédée ou suivie, selon le cas, par un exposé théorique, la lecture d'un texte ou encore une discussion ouverte sur le cheminement du groupe-classe.

L'approche du laboratoire d'apprentissage présente plusieurs avantages tant sur le plan pédagogique que sur le plan psychologique. Parmi ces avantages, on peut mentionner que le laboratoire d'apprentissage permet un meilleur encadrement pédagogique. Ainsi, il favorise une meilleure définition des objectifs, il se prête plus facilement à une évaluation concrète des apprentissages et permet une meilleure programmation des activités d'apprentissage. Au niveau psychologique, le laboratoire d'apprentissage constitue un environnement plus sécuritaire pour l'étudiant. Dans ce sens, il offre un cadre plus sécurisant d'apprentissage, propose à tous les parti-

cipants une situation commune d'activité et fournit, au besoin, des portes de sortie pour le participant en difficulté.

Cependant, il présente aussi plusieurs désavantages qui minent sérieusement son efficacité dans un cadre pédagogique. La grande popularité de cette approche pédagogique, l'absence presque totale de recherches sur cette forme de pédagogie, le manque de matériel pédagogique adapté au niveau collégial et le peu de formation pertinente disponible dans le milieu universitaire ou professionnel font qu'actuellement plusieurs enseignants utilisent cette approche sans autre bagage que des impressions personnelles ou des évaluations non systématisées.

Jusqu'à très récemment, un manque flagrant de matériel didactique approprié était la cause des principaux problèmes rencontrés par les enseignants qui utilisaient cette approche. Parmi ces problèmes, on peut mentionner des objectifs souvent vagues et ambigûs, des procédures rarement explicitées et l'aspect arbitraire de l'évaluation des apprentissages.

Or, depuis peu, le domaine de la formation en relations humaines s'est enrichi de plusieurs ouvrages de langue française proposant des instruments de travail aux animateurs et aux formateurs. Certaines de ces publications viennent du secteur de l'industrie, alors que d'autres viennent du secteur de l'éducation. Cependant, la presque totalité de ces instruments, quoique très bien conçus, ne répondent que partiellement aux exigences du cours de Relations Humaines de niveau collégial. De plus, le coût élevé de plusieurs de ces publications les met hors de portée de la bourse de l'étudiant moyen. Il existe aussi quelques banques d'activités cons-

truites par des enseignants du réseau collégial (ex.: Banque d'exercices sur les techniques d'entrevue, Denis Gagnon, Collège de Rosemont), mais ces contributions sont généralement trop spécialisées pour satisfaire d'une façon adéquate les exigences du cours de Relations Humaines.

2.6.1. La nouvelle approche

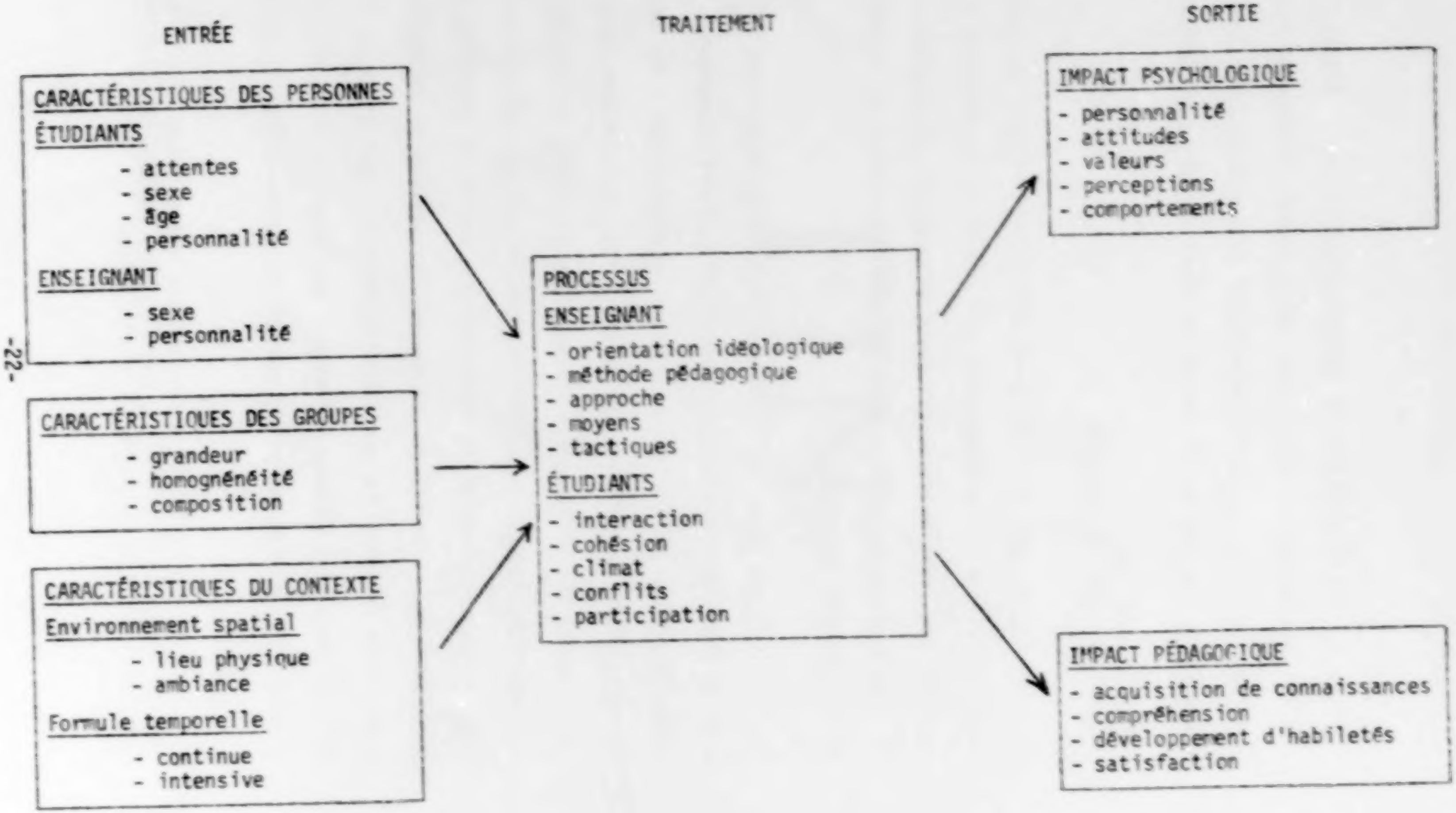
C'est pour répondre à ces différentes lacunes que deux professeurs du Collège Edouard-Montpetit ont entrepris la rédaction d'une banque de ressources comprenant quatre types de matériel pédagogique: 1° textes, 2° exercices structurés, 3° schémas et instruments de partition et 4° fiches bibliographiques[6].

Il est clair que l'intégration de deux traditions de formation doit se faire tant sur le plan conceptuel que méthodologique. Dans ce sens, un premier effort de conciliation méthodologique a été amorcé par la constitution de cette banque de ressources en relations humaines. Cet outil réunit des procédures d'intervention propres à chacun des deux types de formation, soit la formation pédagogique avec ses objectifs d'acquisition de connaissances et de réflexion critique et la formation psychologique avec ses objectifs de changements perceptuels et de développement d'habiletés personnelles et interpersonnelles. Dans ce sens, il continue de privilégier les processus intéractionnels et les mises en situation propres à la méthode des petits groupes et l'acquisition de connaissances

6. La banque de ressources est présentée en détail dans le dossier de recherche intitulé: Projet de ressourcement en relations humaines. Phase d'élaboration: la banque de ressources.

FIGURE 2

Schéma présentant les principales variables d'entrée, de traitement et de sortie susceptibles d'être étudiées dans le cadre d'une formation en relations humaines



propre aux méthodes pédagogiques plus conventionnelles. La banque de ressources peut donc être définie comme une approche mixte, favorisant l'intégration des deux traditions déjà identifiées.

La mise au point d'un nouvel instrument pédagogique doit éventuellement être suivie par une évaluation sérieuse de son efficacité. Cette mesure de son efficacité doit permettre,d'une part, de circonscrire son impact auprès de la clientèle étudiante et, d'autre part, de préciser en quoi ce nouvel instrument constitue une amélioration sur les approches précédentes.

La banque de ressources en relations humaines vient compléter une approche pédagogique déjà employée au niveau collégial en lui fournissant un support conceptuel et organisationnel. Il s'agit d'un support conceptuel en ce sens que la banque de ressources comprend une série de petits textes théoriques qui préparent et complètent la réalisation des exercices et des activités. Il s'agit d'un support organisationnel en ce sens que le matériel de la banque est construit pour faciliter aux enseignants les tâches d'animation et d'évaluation des activités. Ainsi, cet instrument sera jugé efficace dans la mesure où, lorsqu'utilisé de concert avec l'approche du laboratoire d'apprentissage, il permet à celle-ci de réaliser plus complètement les objectifs visés par le cours de Relations Humaines.

Ces objectifs peuvent être classés selon qu'ils font référence à des changements d'ordre affectif ou expérientiel ou encore à des changements d'ordre cognitif. Le premier type est appelé "objectif psychologique" alors que le second est appelé "objectif pédagogique". Les princi-

paux objectifs retenus pour cette recherche sont:

1) Objectifs psychologiques

a) concept de soi

- favoriser une meilleure représentation de soi chez les étudiants
- permettre aux étudiants de développer une meilleure évaluation d'eux-mêmes

b) comportements interpersonnels

- favoriser une meilleure insertion sociale des étudiants
- aider les étudiants à mieux exprimer leurs besoins interpersonnels
- aider les étudiants à développer une meilleure perception des autres

c) habiletés interpersonnelles

- aider les étudiants à mieux exprimer leurs idées et leurs sentiments
- apprendre aux étudiants à mieux écouter les autres
- amener les étudiants à faire une meilleure utilisation du feed-back interpersonnel.

2) Objectifs pédagogiques

a) apprentissages cognitifs

- favoriser chez l'étudiant une meilleure connaissance des relations humaines
- favoriser chez l'étudiant une meilleure compréhension des relations humaines
- favoriser chez l'étudiant une meilleure compréhension de l'approche pédagogique utilisée

b) attentes personnelles

- permettre une meilleure réponse aux attentes des étudiants

c) <u>satisfaction</u>

- augmenter la satisfaction de l'étudiant face à son cours

3.0. Position du problème

Le problème qui concerne cette recherche est l'évaluation d'un instrument pédagogique (la banque de ressources) utilisé conjointement avec une approche pédagogique (le laboratoire d'apprentissage). Alors que les raisons d'évaluer la banque de ressources sont assez évidentes (il s'agit d'un nouvel instrument, etc.,), celles qui justifient l'évaluation du laboratoire d'apprentissage le sont peut-être moins. D'ailleurs, on serait porté à croire que cette évaluation a déjà été faite dans le cadre des premières recherches décrites au début de ce chapitre. Or, cette question n'a pas reçue une réponse satisfaisante et ce, pour au moins deux raisons.

La première relève du peu d'informations précises contenues dans les rapports de recherche sur la ou les méthodes pédagogiques employées. Les auteurs de ces rapports parlent vaguement d'approche humaniste, de groupe de rencontre, etc., mais, en aucun lieu, ils ne font une description plus détaillée des interventions effectuées auprès des étudiants.

La seconde relève du fait que les auteurs de ces recherches ont mis l'accent sur des changements d'ordre expérientiel et affectif. L'instrument de mesure le plus fréquemment employé, le P.O.I., s'inscrit dans une perspective psychologique dite "humaniste" et reflète le modèle de la personnalité élaboré par Abraham Maslow et Carl Rogers. Bien que ce modèle a connu il y a quelques années une très grande popularité, il repose sur

une prémisse assez particulière et qui est de plus en plus contestée aujourd'hui: la présence chez tout individu d'une tendance innée vers l'actualisation du potentiel de son organisme. Même s'il n'existe pas d'instrument "neutre" sur le plan valoriel, le P.O.I. véhicule un bagage idéologique que les auteurs de cette recherche jugent trop chargé pour qu'il soit compatible avec les objectifs de l'enseignement collégial. Il importe donc non seulement de refaire cette évaluation, mais de la refaire en utilisant un éventail de mesures plus diversifié et moins tendancieux.

3.1. Les types de formation à évaluer

Comme nous l'avons déjà souligné dans la description du cours de Relations Humaines au début de ce chapitre, ce cours utilise une méthode pédagogique active mettant l'accent sur des apprentissages de type expérientiel. Cette méthode se distingue des méthodes traditionnellement utilisées dans l'enseignement de la psychologie et, par conséquent, devrait entraîner des apprentissages d'un type différent chez les étudiants. De plus, le nouvel instrument pédagogique développé au Collège Edouard-Montpetit pour le cours de Relations Humaines propose à l'étudiant un support théorique et méthodologique qui devrait faciliter l'intégration de ces apprentissages cognitifs et expérientiels.

Nous sommes donc en présence de trois méthodes pédagogiques qui devraient avoir des impacts différents auprès de la clientèle étudiante. Ces trois méthodes sont présentées avec quelques-unes de leurs caractéristiques dans la Figure 3.

FIGURE 3

Les trois méthodes pédagogiques évaluées

Caractéristiques / Méthodes pédagogiques	Mode d'apprentissage	Source de l'information	Autonomie de l'étudiant par rapport au professeur
Méthode traditionnelle (exposé magistral)	Cognitif	Professeur Textes (facultatifs)	Faible
Méthode active (laboratoire d'apprentissage)	Expérientiel	Professeur Exercices - activités	Moyenne
Méthode active intégrée (laboratoire d'apprentissage et banque de ressources)	Expérientiel et Cognitif	Professeur Exercices - activités textes	Forte

Quoiqu'il soit difficile d'établir une distinction nette entre les apprentissages de type cognitif et les apprentissages de type expérientiel (il y a toujours un certain recoupement), il est possible de classer les trois méthodes en fonction de l'emphase qu'elles placent sur la manière dont les étudiants apprennent. C'est ainsi que l'exposé magistral favorise chez l'étudiant un apprentissage de type essentiellement cognitif, où ce dernier apprend surtout à partir de ce que dit le professeur et de ce qu'il lit dans différents textes d'accompagnement. De son côté, le laboratoire d'apprentissage favorise chez l'étudiant un apprentissage basé sur les expériences qu'il vit dans le cours. Enfin, la troisième méthode favorise à la fois un apprentissage de type expérientiel et un apprentissage de type cognitif.

Avec la première méthode, l'étudiant obtient du professeur et à l'occasion des textes d'accompagnement l'essentiel de l'information pertinente à la matière du cours. Avec la seconde, l'étudiant tire surtout ses connaissances de ce qu'il comprend des mises en situation et de ce que lui explique le professeur. Enfin, la nouvelle méthode favorise l'acquisition de l'information à partir de plusieurs sources: le professeur, les exercices et les textes de support.

Enfin, il est possible d'avancer que la méthode de l'exposé magistral offre à l'étudiant le niveau d'autonomie le plus faible alors que la méthode du ressourcement en relations humaines offre à celui-ci le niveau d'autonomie le plus élevé.

Ces différentes caractéristiques des méthodes nous amènent à croire que la nouvelle méthode pédagogique devrait entraîner des apprentissages plus nombreux et ce, sur un plus grand nombre de dimensions à cause de la qualité du support pédagogique qu'elle offre à l'étudiant.

3.2. Les types et niveaux de changements à mesurer

La majorité des cours offerts au Cégep ne prétendent qu'à des apprentissages d'ordre cognitif. Plusieurs spécialistes croient que le cours de Relations Humaines, grâce à son adhésion à une pédagogie active (laboratoire d'apprentissage), offre aux étudiants la possibilité d'effectuer des apprentissages plus variés et plus près de la personnalité de l'individu. Cette prétention s'explique par le lien étroit que le cours de Relations Humaines entretient avec différentes formes d'intervention psychologique (groupe de formation, dynamique de groupe, psychodrame, relation d'aide).

Comme un des soucis de la démarche de cette recherche est justement de mesurer un éventail plus varié des types d'apprentissages effectués par les étudiants dans le cadre du cours de Relations Humaines, il a été décidé de dresser une classification détaillée de ces apprentissages à partir de la description du cours et des objectifs généraux psychologiques et pédagogiques déjà identifiés.

D'abord, les changements d'ordre psychologique ou expérientiel peuvent être subdivisés en deux sections: 1) les représentations affectives, c'est-à-dire, tous les apprentissages et changements qui relèvent de la perception et des attitudes; 2) le développement d'habiletés, c'est-à-dire l'acquisition de nouveaux répertoires de comportement. De même, les changements d'ordre pédagogique ou cognitif peuvent aussi être subdivisés en deux sections: 1) les représentations cognitives, c'est-à-dire, tout ce qui a trait à l'acquisition de nouvelles connaissances et de nouvelles compréhensions; 2) la satisfaction, c'est-à-dire, tout ce qui concerne l'appréciation cognitive d'une situation.

Enfin, les changements vécus par les étudiants s'adressent à des lieux subjectifs différents. C'est ainsi que l'étudiant peut faire des apprentissages sur lui-même (intrapersonnels), des apprentissages sur les autres, sur les relations interpersonnelles et sur le fonctionnement des groupes (interpersonnels) et enfin, des apprentissages sur la méthode et le fonctionnement au cours de Relations Humaines (extrapersonnels).

En réunissant dans un tableau (Figure 4) les quatre types d'apprentissages et les trois lieux subjectifs, il est possible d'obtenir un schéma qui organise un peu mieux l'éventail des changements auquel prétend le cours de Relations Humaines. Certes, cette classification n'est pas exhaustive et libre de toute ambiguité, mais elle possède l'avantage de contenir les principales catégories de changements et d'apprentissages susceptibles d'être effectués dans le genre de cours de Relations Humaines évalué par cette recherche.

FIGURE 4

Les différents types et niveaux de changements à mesurer

Niveau \ Type	CHANGEMENTS D'ORDRE PSYCHOLOGIQUE		CHANGEMENTS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE	
	Représentations affectives (perceptions, attitudes)	Développement d'habiletés	Représentations cognitives (connaissances, compréhension)	Satisfaction
Intrapersonnel (sur moi-même)	Concept de soi		Théories de la personnalité Modèles de l'individu	Attentes personnelles
Interpersonnel (sur les autres et le groupe)	Comportements et ressentis interpersonnels	Habiletés interpersonnelles (écoute, expression de soi, etc.)	Communication, relations interpersonnelles, fonctionnement des groupes	Attentes interpersonnelles
Extrapersonnel (sur le cours)			Connaissance des objectifs et de la méthode du cours	Attentes académiques appréciation du cours (méthode, contenu, ressources, climat)

BUT

Le but de cette recherche est, dans un premier temps, d'évaluer l'impact d'une approche pédagogique (laboratoire d'apprentissage) auprès de la clientèle étudiante du cours de Relations Humaines et, dans un second temps, d'évaluer l'impact d'un nouvel instrument pédagogique (la banque de ressources) auprès de la clientèle étudiante de ce cours.

HYPOTHESES

Deux hypothèses principales ont été retenues dans cette recherche. La première concerne l'évaluation de la méthode active employée dans le cours de Relations Humaines; la seconde, l'évaluation du nouvel instrument pédagogique.

Il existe plusieurs façons d'évaluer une intervention pédagogique. Celle satisfaisant le mieux aux exigences de la recherche expérimentale consiste à comparer cette intervention avec une situation contrôle. Dans le premier cas, la situation de contrôle correspond à un cours dont le contenu est équivalent à celui du cours de Relations Humaines mais dont la méthode pédagogique est de type traditionnel, c'est-à-dire l'exposé magistral. Dans le second cas, la situation de contrôle correspond à un cours de Relations Humaines utilisant comme méthode pédagogique le laboratoire d'apprentissage mais n'employant pas le support théorique et méthodologique de la banque de ressources. Ainsi, il s'agira de comparer l'impact des trois méthodes pédagogiques identifiées dans la figure 3: a) la méthode traditionnelle, b) la méthode active et c) la méthode active intégrée.

Première hypothèse générale

La première hypothèse concerne la comparaison de l'impact de la méthode active employée en Relations Humaines avec l'impact des méthodes traditionnelles employées dans l'enseignement de la psychologie. Comme le cours de Relations Humaines a souvent prétendu à des apprentissages de type expérientiel, les aspects mesurés seront d'ordre psychologique.

Hypothèse générale # 1

La méthode active produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique que la méthode traditionnelle.

Hypothèse spécifique # 1.1

La méthode active produit une plus grande amélioration dans la représentation du concept de soi des étudiants que la méthode traditionnelle.

Hypothèse spécifique # 1.2

La méthode active produit une plus grande amélioration dans l'expression et la sollicitation des comportements et des ressentis interpersonnels des étudiants que la méthode traditionnelle.

Hypothèse spécifique # 1.3

La méthode active produit un meilleur développement des habiletés interpersonnelles des étudiants que la méthode traditionnelle.

Deuxième hypothèse générale

La seconde hypothèse touche plus spécifiquement la comparaison de l'impact de la méthode active intégrée avec celle de la méthode active. Puisque la banque de ressources en relations humaines prétend favoriser autant l'atteinte des objectifs cognitifs qu'expérientiels, les dimensions de changement mesurées seront à la fois d'ordre pédagogique et psychologique.

Hypothèse générale # 2

La méthode active intégrée produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique et d'ordre pédagogique que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.1

La méthode active intégrée produit une plus grande amélioration dans la représentation du concept de soi des étudiants que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.2.

La méthode active intégrée produit une plus grande amélioration dans l'expression et la sollicitation des comportements et des ressentis interpersonnels des étudiants que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.3

La méthode active intégrée produit un meilleur développement des habiletés interpersonnelles des étudiants que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.4

La méthode active intégrée produit une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des Relations Humaines que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.5

La méthode active intégrée fournit une meilleure réponse aux attentes des étudiants que la méthode active.

Hypothèse spécifique # 2.6

La méthode active intégrée entraîne une plus grande satisfaction face au cours chez les étudiants que la méthode active.

CHAPITRE II

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre traite de la méthodologie qui a été suivie pour la cueillette des données. Trois sections se partagent le contenu. La première présente une description de la population qui a répondu à la batterie des tests. La seconde décrit le matériel et les différents instruments utilisés au cours de l'expérimentation. Enfin, une dernière section rappelle le schème expérimental.

1.0. Description de la population

La batterie de tests utilisée dans le cadre de ce projet fut administrée à trois catégories d'étudiants répartis dans six groupes. Plus exactement deux groupes expérimentaux, deux groupes de contrôle et deux groupes témoins furent invités à passer à deux reprises (pré-test et post-test) l'ensemble des instruments servant à vérifier les hypothèses de la recherche.

Les groupes expérimentaux et les groupes de contrôle suivaient tous deux le cours de psychologie, Relations Humaines (350-914), appliquant une méthode pédagogique (laboratoire d'apprentissage) dans laquelle étaient utilisés des exercices structurés avec la distinction cependant que les groupes expérimentaux avaient en leur possession tous les protocoles écrits des exercices structurés et en plus une série de textes renfermant le contenu théorique abordé dans le cours (banque de ressources).

Les groupes témoins, pour leur part, étaient constitués d'étudiants inscrits au cours de psychologie, Développement de la personne (350-901). Ce cours possède un contenu théorique semblable à celui de

Relations Humaines mais utilise une méthode d'enseignement de type magistral.

Le Tableau 1 donne, selon certaines caractéristiques, la description de chacun de ces groupes de répondants. Les nombres qui apparaissent dans la première colonne de chaque groupe représentent le nombre d'étudiants qui ont répondu à la batterie de tests lors de la première passation au début de la session. Les nombres qui apparaissent dans la seconde colonne représentent le nombre d'étudiants qui ont répondu lors de la seconde passation à la fin de la session.

A la lecture des données du Tableau 1, on observe que des 104 étudiants qui ont complété la batterie au début de la session, 78 ont de nouveau répondu à la batterie à la fin de la session, ce qui constitue une proportion de 75%. L'autre 25% se compose d'étudiants qui ont abandonné le cours ou encore ne se sont simplement pas présentés au post-test. De cette dernière catégorie, il faut indiquer que les étudiants d'un des groupes contrôles ont été invités, en raison de circonstances particulières, à répondre à la passation du post-test en dehors des rencontres prévues. De ce fait, plusieurs copies n'ont pas été retournées, sans qu'il soit possible d'y remédier à cause de l'anonymat des répondants.

Tableau 1

Principales caractéristiques de la population étudiée
en fonction des différents groupes évalués
(pré-test et post-test)

Variables indépendantes	Groupes expérimentaux				Groupes de contrôle				Groupes témoins			
	GR 1 (Exp D)		GR 2 (Exp. S)		GR 3 (Con. D)		GR 4 (Con. S)		GR 5 (Tem. L)		GR 5 (Tem. B)	
	1*	2*	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1. Secteur:												
général	14	8	17	16	18	13	14	8	22	18	9	7
professionnel	1	1	1	1	1	1	2		3	3	2	2
2. Programme d'études:												
Sciences de la santé									3	2	2	1
Sciences pures												
Sciences humaines	14	8	16	15	17	13	13	7	16	14	6	5
Lettres			1	1	1		2	1	2	1	2	2
Techniques dentaires												
Techniques d'hygiène dentaire									3	3	1	1
Techniques de prothèses visuelles	1	1										
Techniques infirmières												
Electrotechnique												
Techniques administratives									1	1		
Techniques de secrétariat												
Informatique			1	1	1	1	1					
Autres												
3. Sexe:												
masculin	5	2	10	9	8	5	8	3	11	9	2	1
féminin	10	7	8	8	11	9	8	5	14	12	9	8
4. Groupe d'âge:												
moins de 18 ans	5	3	7	7	6	4	4	2	5	5	5	4
18 à 20 ans	7	4	11	10	13	10	8	4	16	13	4	3
20 ans et plus	3	2					4	2	4	3	2	2
5. Le cours dans lequel vous êtes présentement est pour vous:												
obligatoire	11	7	6	6	11	8	8	4	12	12	6	4
complémentaire	4	2	12	11	8	6	8	4	13	9	5	5
6. Votre rendement scolaire en général est:												
inférieur à 65			1		1		1	1				
entre 65 et 79	12	6	15	15	16	12	12	6	22	12	10	8
supérieur à 80	3	3	2	2	2	2	3	1	3	9	1	1
TOTAL	15	9	18	17	19	14	16	8	25	21	11	9

* (1) Pré-test; (2) Post-test.

Le Tableau 2 présente la répartition des 78 répondants retenus en fonction des différentes caractéristiques déjà mentionnées. Ce tableau révèle que les proportions des catégories de chacune des caractéristiques ont été maintenues à peu près constantes dans les trois regroupements pédagogiques.

Cette distribution initiale des caractéristiques de la clientèle permet de postuler la présence de regroupements équivalents. La répartition des étudiants dans ces trois regroupements est la suivante:

26 étudiants ont subi l'impact de la méthode active intégrée (groupes expérimentaux)

22 étudiants ont subi l'impact de la méthode active (groupes contrôles)

30 étudiants ont subi l'impact de la méthode traditionnelle (groupes témoins).

Pour compléter la description de la population, il faut signaler que quelques étudiants ont été éliminés de la recherche puisqu'ils se retrouvaient à la fois dans le cours de Relations Humaines et à la fois dans le cours de Développement de la Personne.

Tableau 2

Principales caractéristiques de la population étudiée en fonction des différentes méthodes évaluées (post-test)

Variables indépendantes	Méthode active intégrée GR1 + GR2	Méthode active GR3 + GR4	Méthode traditionnelle GR5 + GR6
1. Secteur:			
général	24	21	25
professionnel	2	1	5
2. Programme d'études:			
Sciences de la santé			
Sciences pures			3
Sciences humaines	23	20	19
Lettres	1	1	3
Techniques dentaires			
Techniques d'hygiène dentaire			4
Techniques de prothèses visuelles	1		
Techniques infirmières			
Electrotechnique			
Techniques administratives			1
Techniques de secrétariat			
Informatique	1	1	
Autres			
3. Sexe:			
masculin	11	8	10
féminin	15	14	20
4. Groupe d'âge:			
moins de 18 ans	10	6	9
18 à 20 ans	14	14	16
20 ans et plus	2	2	5
5. Le cours dans lequel vous êtes présentement est pour vous:			
obligatoire	13	12	16
complémentaire	13	10	14
6. Votre rendement scolaire en général est:			
inférieur à 65	0	1	0
entre 65 et 79	21	18	20
supérieur à 80	5	3	10
TOTAL	26	22	30

2.0. Description du matériel

Le matériel employé dans le cadre de cette recherche peut être divisé en deux grandes catégories: le matériel d'intervention, c'est-à-dire, tout le matériel écrit distribué aux étudiants dans le cadre des cours et le matériel de cueillette des données, i.e., tous les tests qui ont servi à évaluer l'impact des différentes méthodes pédagogiques étudiées.

2.1. Matériel d'intervention

Il s'agit ici du matériel écrit employé dans le cadre des trois méthodes pédagogiques évaluées. Comme il sera précisé dans les lignes qui suivent, le gros du matériel d'intervention a été employé avec les groupes expérimentaux.

2.1.1. Groupes expérimentaux (méthode active intégrée)

Les Tableaux 3 et 4 présentent les séquences de textes et d'exercices (tirés de la banque de ressources) qui ont été employées par les deux responsables de la recherche dans les deux groupes expérimentaux. Après lecture du matériel employé par chaque professeur, on constate que l'un des professeurs (DUVAL) a donné à son cours une orientation "croissance personnelle" alors que le second (SAUMIER) a insisté plus longuement sur le groupe de tâche. Les différences d'orientation n'ont pas eu d'effet sur la comparaison des méthodes pédagogiques puisque chaque professeur a hérité d'un groupe expérimental (avec la banque de ressources) et d'un groupe de contrôle (sans la banque de ressources). Les groupes expérimentaux ont donc reçu:

Tableau 3

Séquence des textes et des exercices de la banque de ressources en Relations Humaines - Duval

Semaine de cours*	Textes théoriques	Exercices structurés	Thème
1	L'utilisation des médias d'expression dans la croissance personnelle	Dessin de son cheminement existentiel	Connaissance de soi
3		Communication par la peinture	Communication
4	La reformulation (Rogers)	L'écoute	Communication
5	Fenêtre de Johari	Perception interpersonnelle	Communication
6		Le dessin du corps	Connaissance de soi
7	Modèles de la personne (St-Arnaud) Croissance personnelle (St-Arnaud) L'individualisation chez Jung	Discussion en équipe: "La croissance personnelle"	Connaissance de soi
8	Les rôles et les personnes Grille de Bales	Créativité en équipe	Processus de groupe
9	Théorie de la communication (Watzlawick)	Jeu de rôle: Les modèles d'interaction dans une dyade	Communication
10	L'utilisation de la sculpture familiale	L'aveugle La sculpture Donner - recevoir	Communication
11	Groupe et croissance (Roussin-Tessier) Le groupe classe (Barry et Johnson) L'intervention (Pagès)	Discussion en équipe "Le groupe"	Processus de groupe
12		La peinture à doigt	Connaissance de soi
13		La fantaisie	Connaissance de soi
14	Le schéma auto-producteur (Chamberland)	L'écriture automatique	Connaissance de soi

* La deuxième semaine de cours a été utilisée pour l'administration du pré-test.
La quinzième semaine de cours a été utilisée pour l'administration du post-test.

N.B.: Le groupe expérimental a reçu: 1) les exposés théoriques; 2) les consignes des exercices; 3) le matériel théorique écrit; 4) le matériel pratique écrit.

Le groupe contrôle a reçu: 1) les exposés théoriques; 2) les consignes des exercices.

Tableau 4

Séquence des textes et des exercices de la banque de ressources en Relations Humaines - Saumier

Semaine de cours *	Textes théoriques	Exercices structurés	Thème
1	La fenêtre de Johari	Présentation de l'autre	Relations interpersonnelles
3	La perception interpersonnelle	Perception interpersonnelle	Relations interpersonnelles
4 - 5		Image de soi	Connaissance de soi
6	La thérapie gestaltique	Fantaisie dirigée	Connaissance de soi
7	La communication humaine	Destructuration du langage	Communication
8		Jeu du coktail**	verbale
9		Querelle familiale	et
10		Mouvement à deux Jeu de la serviette Laisse-moi entrer	non-verbale
11	L'animation	Le rôle d'animateur	Processus de groupe
12	Les étapes d'une prise de décision Types de prise de décision	Exercice de la Nasa	Processus de groupe
13	L'évaluation	Vieille dame excentrique**	Processus de groupe
14	Une typologie des tactiques de changement intentionnel	Le pont	Processus de groupe

* La deuxième semaine de cours a été utilisée pour l'administration du pré-test. La quinzième semaine de cours a été utilisée pour l'administration du post-test.

** Ces deux exercices ne sont pas compris dans la première version de la banque de ressources. Le jeu de coktail correspond à un jeu de rôle basé sur la théorie des comportements interpersonnels de Schutz. Le jeu de la vieille dame excentrique consiste en un exercice de solution de problèmes basé sur le principe des Projets d'Initiatives Locales (P.I.L.)

N.B.: Le groupe expérimental a reçu: 1) les exposés théoriques; 2) les consignes des exercices; 3) le matériel théorique écrit; 4) le matériel pratique écrit.

Le groupe contrôle a reçu: 1) un exposé théorique; 2) les consignes de l'exercice.

1) les exposés théoriques; 2) les consignes des exercices; 3) le matériel théorique écrit et 4) le matériel pratique écrit.

2.1.2. Groupes de contrôle (méthode active)

Les deux groupes de contrôle ont suivi le même cours de Relations Humaines que les deux groupes précédents sauf qu'ils n'ont pas reçu le support théorique et méthodologique de la banque de ressources. Autrement dit, ils ont participé aux mêmes activités mais sans disposer des protocoles écrits et des textes théoriques. Les groupes de contrôle ont donc reçu: 1) les exposés théoriques et 2) les consignes des exercices.

2.1.3. Groupes témoins (méthode traditionnelle)

Les groupes témoins ont pris connaissance du cours Développement de la Personne par l'entremise d'exposés magistraux. Ces cours ont été assumés par deux autres professeurs du département de psychologie qui ont accepté de collaborer à la recherche.

2.2. Matériel de cueillette des données

Le choix des instruments de mesure n'a pas été facile. Ayant déjà constaté la nécessité d'une évaluation diversifiée des méthodes pédagogiques, les auteurs de cette recherche ont procédé à une analyse des principaux tests psychologiques et questionnaires pédagogiques disponibles en utilisant les critères suivants: 1) auto-administration; 2) rapidité de passation et de correction; 3) version française; 4) langue accessible aux étudiants de niveau collégial; 5) orientation non-pathologique; 6) congruence avec les objectifs visés.

Il devint rapidement clair que les instruments déjà disponibles contrevenaient à un ou à plusieurs des critères formulés. Il fut donc décidé de procéder à l'élaboration de tous les instruments nécessaires. La construction des différents instruments a été rendue possible grâce au support technique de deux docimologues rattachés à l'équipe de recherche.

L'objet mesuré par chaque instrument fut déterminé par les objectifs d'ordre psychologique et pédagogique déjà identifiés. Comme les hypothèses formulées découlent de ces mêmes objectifs, il existe une correspondance entre les objectifs visés par le cours de Relations Humaines, les hypothèses spécifiques de la recherche et les instruments construits pour évaluer l'impact des trois méthodes pédagogiques. Cette correspondance est illustrée dans le Tableau 5.

Tableau 5

Correspondances entre les objectifs visés, les hypothèses et les instruments de mesure

	OBJECTIFS	HYPOTHÈSES	TESTS
DIMENSION PSYCHOLOGIQUE	Favoriser une meilleure représentation de soi chez les étudiants Permettre aux étudiants de développer une meilleure évaluation d'eux-mêmes	Hypothèse spécifique 1.1 Hypothèse spécifique 2.1	T.E.C.S. (Test d'évaluation du concept de soi)
	Favoriser une meilleure insertion sociale des étudiants Aider les étudiants à mieux exprimer leurs besoins interpersonnels Aider les étudiants à développer une meilleure perception des autres	Hypothèse spécifique 1.2 Hypothèse spécifique 2.2	T.E.C.R.I. (Test d'évaluation des comportements et ressentis interpersonnels)
	Aider les étudiants à mieux exprimer leurs idées et leurs sentiments Apprendre aux étudiants à mieux écouter les autres Amener les étudiants à faire une meilleure utilisation du feed-back interpersonnel	Hypothèse spécifique 1.3 Hypothèse spécifique 2.3	T.E.V.I. (Test d'évaluation du vécu interpersonnel)
DIMENSION PÉDAGOGIQUE	Favoriser chez l'étudiant une meilleure connaissance des relations humaines Favoriser chez l'étudiant une meilleure compréhension des relations humaines . Favoriser chez l'étudiant une meilleure compréhension de l'approche pédagogique	Hypothèse spécifique 2.4	T.E.A.C. (Test d'évaluation des apprentissages cognitifs)
	Permettre une meilleure réponse aux attentes des étudiants	Hypothèse spécifique 2.5	T.E.A.P. (Test d'évaluation des attentes personnelles)
	Augmenter la satisfaction de l'étudiant face à son cours	Hypothèse spécifique 2.6	T.E.S.P. (Test d'évaluation de la satisfaction personnelle)

Les principales caractéristiques psychométriques des différents tests construits pour cette recherche seront brièvement présentées dans les pages qui suivent[1]. Les Tableaux 6, 7 et 8 fournissent une description synthétique de chaque instrument en fonction des caractéristiques suivantes:

1) Titre de l'instrument: contient le sigle et le titre de l'instrument. Ces instruments sont appelés tests pour en faciliter l'identification bien qu'il s'agit de questionnaires.
2) Type d'instrument: décrit la forme concrète du questionnaire en présentant le mode de réponse utilisé.
3) Administration: présente le mode d'administration selon son type et sa durée.
   a) Type d'administration: décrit le type d'administration de l'instrument. L'auto-administration s'oppose à l'administration en ce sens que c'est le sujet lui-même qui remplit son questionnaire alors que dans le cas de l'administration, c'est l'agent ou le chercheur qui remplit le questionnaire pour le sujet.
   b) Durée de la passation: détermine le temps moyen requis pour répondre au questionnaire
4) Objet de la mesure: décrit sommairement les principales échelles et sous-échelles de chaque instrument en incluant entre parenthèses le code de chacune.

---

1. Une présentation plus complète de chaque instrument, de son rationnel théorique et de ses qualités métrologiques sera contenue dans une série de dossiers de recherche publiés dans le courant de l'année 1981 et disponibles su Service de développement pédagogique du Collège Edouard-Montpetit.

Tableau 6

Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure

INSTRUMENT	TYPE D'INSTRUMENT	ADMINISTRATION A. Type d'administration	ADMINISTRATION B. Durée de la passation	OBJET DE LA MESURE	QUALITÉS MÉTROLOGIQUES ÉCHELLE	FIDÉLITÉ	NB ITEMS
T.E.C.S. (Test d'évaluation du concept de soi)	Questionnaire comprenant 4 niveaux de questions et 30 énoncés répartis en 6 aspects pour un total de 120 items (4x30). Les 30 énoncés utilisent une échelle de Likert à 7 points.	Auto-administration individuelle ou collective	30 minutes	6 aspects du Soi			
				Aspect physique (C)	(C)	.791	20
				Aspect personnel (P)	(P)	.863	20
				Aspect émotionnel (E)	(E)	.872	20
				Aspect intellectuel (I)	(I)	.880	20
				Aspect social (S)	(S)	.887	20
				Aspect familial (F)	(F)	.929	20
				4 niveaux d'évaluation			
				Image de soi (AA)	(AA)	.813	30
				Comportements (BB)	(BB)	.808	30
				Idéal de soi (CC)	(CC)	.825	30
				Perception des autres (DD)	(DD)	.811	30
				Score global (TECS)	(TECS)	.935	120
T.E.V.I. (Test d'évaluation du vécu interpersonnel)	Questionnaire de 30 items utilisant comme mode de réponse une échelle de Likert à 7 points.	Auto-administration individuelle ou collective	15 minutes	6 capacités interpersonnelles			
				Capacité d'exprimer ses idées et ses opinions personnelles (CEXI)	(CEXI)	.612	5
				Capacité d'exprimer ses sentiments (CEXS)	(CEXS)	.887	5
				Capacité de bien écouter autrui (CBEA)	(CBEA)	.230	5
				Capacité d'être tolérant face aux idées des autres (CTIA)	(CTIA)	.546	5
				Capacité de ressentir de la confiance interpersonnelle (CPCI)	(CRCI)	.265	5
				Capacité de recevoir du feed-back interpersonnel (CRFI)	(CRFI)	.363	5
				Score d'expression confiante (SEXC)	(SEXC)	.745	15
				Score de réception tolérante (SRTO)	(SRTO)	.580	15
				Score global (TEVI)	(TEVI)	.737	30

Tableau 7

Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure

INSTRUMENT	TYPE D'INSTRUMENT	ADMINISTRATION A. Type d'administration	ADMINISTRATION B. Durée de la passation	OBJET DE LA MESURE	QUALITÉS MÉTROLOGIQUES ÉCHELLE	FIDÉLITÉ	NB ITEMS
T.E.C.R.I. (Test d'évaluation des comportements et des ressentis interpersonnels)	Questionnaire de 60 items utilisant comme mode de réponse une échelle de Likert à 7 points.	Auto-administration ou collective	20 minutes	A. COMPORTEMENTS			
				INCLUSION (SUMIFIB)	(SUMIFIB)	.678	10
				CONTRÔLE (SUMCFIB)	(SUMCFIB)	.618	10
				AFFECTION (SUMAFIB)	(SUMAFIB)	.419	10
				SCORE GLOBAL-C (SUMFIROB)	(SUMFIROB)	.785	30
				B. RESSENTIS			
				INCLUSION (SUMIFIF)	(SUMIFIF)	.582	10
				CONTRÔLE (SUMCFIF)	(SUMCFIF)	.441	10
				AFFECTION (SUMAFIF)	(SUMAFIF)	.566	10
				SCORE GLOBAL-R (SUMFIROF)	(SUMFIROF)	.811	30
				SCORE GLOBAL (TECRI)	(TECRI)	.854	60
T.E.A.P. (Test d'évaluation des attentes personnelles)	Questionnaire de 15 items utilisant comme mode de réponse une échelle de Likert à 5 points	Auto-administration ou collective	10 minutes	3 niveaux d'attentes personnelles			
				Objectifs académiques (TEAPA)	(TEAPA)	.693	5
				Objectifs personnels (TEAPB)	(TEAPB)	.767	5
				Objectifs interpersonnels (TEAPC)	(TEAPC)	.884	5
				SCORE GLOBAL (TEAP)	(TEAP)	.891	15

Tableau 8

Principales caractéristiques psychométriques des instruments de mesure

INSTRUMENT	TYPE D'INSTRUMENT	ADMINISTRATION A. Type d'administration	ADMINISTRATION B. Durée de la passation	OBJET DE LA MESURE	QUALITÉS MÉTROLOGIQUES ÉCHELLE	QUALITÉS MÉTROLOGIQUES FIDÉLITÉ	QUALITÉS MÉTROLOGIQUES NB ITEMS
T.E.A.C. - SAUMIER (Test d'évaluation des apprentissages cognitifs - version SAUMIER)	Questionnaire de 33 items utilisant des énoncés à choix multiples.	Auto-administration ou collective	25 minutes	5 sections de contenu			
				Objectifs du cours (OBJ)	(OBJ)	-.365	4
				Relations interpersonnelles (RELINT)	(RELINT)	.310	6
				Connaissance de soi (CON)	(CON)	.439	7
				Communication (COM)	(COM)	.435	8
				Processus de groupe (GRO)	(GRO)	.206	8
				Score global (TEAC-S)	(TEAC-S)	.513	33
T.E.A.C. - DUVAL (Test d'évaluation des apprentissages cognitifs - version DUVAL)	Questionnaire de 25 items utilisant des items à choix multiples et quelques items à réponses courtes.	Auto-administration ou collective	25 minutes	4 sections de contenu			
				Objectifs du cours (OBJ)	(OBJ)	.251	4
				Connaissance de soi (CON)	(CON)	-.037	8
				Communication (COM)	(COM)	-.059	6
				Processus de groupe (GRO)	(GRO)	.362	6
				Score global (TEAC-D)	(TEAC-D)	.075	25
T.E.S.P. (Test d'évaluation de la satisfaction personnelle)	Questionnaire de 61 items utilisant comme mode de réponse une échelle de Likert à 5 points.	Auto-administration ou collective	20 minutes	4 niveaux de satisfaction			
				Méthodologie d'enseignement (MÉTHODE)	(MÉTHODE)	.786	16
				Ressources pédagogiques humaines et matérielles (RESSOURCES)	(RESSOURCES)	.911	26
				Contenu du cours (CONTENU)	(CONTENU)	.849	9
				Climat (CLIMAT)	(CLIMAT)	.838	9
				Score global (TESP)	(TESP)	.936	60

5) Qualités métrologiques: présente essentiellement le degré d'homogénéité interne de l'instrument tel que déterminé par l'alpha de Cronbach. Plus la valeur du alpha se rapproche de 1.00, plus l'instrument ou l'échelle est dit homogène. Cette mesure de l'homogénéité interne constitue un des indices de la fidélité de l'instrument. On retrouve à côté de chaque coefficient le nombre d'items de l'échelle ou de l'instrument évalué.

Un exemplaire de chaque instrument est contenu dans l'Appendice A.

3.0. Schème expérimental

Le schème expérimental employé dans cette recherche est celui du pré-test / post-test. L'impact des trois méthodes pédagogiques est donc déterminé par une analyse des différences observées entre la performance des étudiants au pré-test et leur performance au post-test. Cette analyse révèle non seulement la grandeur des changements encourus mais aussi leur direction (amélioration ou au contraire baisse de la performance).

Cinq tests sur six ont été administrés aux quatre groupes de Relations Humaines à la deuxième semaine de cours (pré-test). La durée moyenne de la passation a été de 100 minutes. Lors de la deuxième administration (post-test), les étudiants de ces groupes ont eu à répondre aux six tests de la batterie et la durée moyenne de passation a été de 120 minutes. Le sixième test (le T.E.S.P.) a uniquement été administré au post-test à cause de la nature de son contenu (satisfaction face au cours).

D'autre part, seulement trois tests (dimension psychologique) ont été administrés lors du pré-test et du post-test aux deux groupes témoins. Les trois autres tests (dimension pédagogique) n'ont pu être employés parce qu'ils ont été construits pour répondre aux exigences du contenu du cours de Relations Humaines. La durée moyenne de la passation (pré-test et post-test) pour ces deux groupes a été de 65 minutes. Le Tableau 9 présente les différents tests administrés à chaque situation expérimentale lors du pré-test et du post-test.

Tableau 9

Schème expérimental

Groupes \ Administration des tests	Pré-test (deuxième semaine de cours)	Post-test (dernière semaine de cours)
<u>Groupes expérimentaux</u> (2 groupes) (cours de Relations Humaines <u>avec</u> banque de ressources)	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I. T.E.A.C. T.E.A.P.	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I. T.E.A.C. T.E.A.P. T.E.S.P.
<u>Groupes de contrôle</u> (2 groupes) (cours de Relations Humaines <u>sans</u> banque de ressources)	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I. T.E.A.C. T.E.A.P.	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I. T.E.A.C. T.E.A.P. T.E.S.P.
<u>Groupes témoins</u> (2 groupes) (cours de Développement de la personne enseignement magistral)	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I.	T.E.C.S. T.E.C.R.I. T.E.V.I.

<u>LÉGENDE</u>:

T.E.C.S. : Test d'évaluation du concept de soi
T.E.C.R.I.: Test d'évaluation des comportements et des ressentis interpersonnels
T.E.V.I. : Test d'évaluation du vécu interpersonnel
T.E.A.C. : Test d'évaluation des apprentissages cognitifs
T.E.A.P. : Test d'évaluation des attentes personnelles
T.E.S.P. : Test d'évaluation de la satisfaction personnelle.

CHAPITRE III

PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Le plan de ce chapitre respectera l'ordre de présentation des hypothèses déjà établi dans le chapitre précédent. Afin de faciliter l'analyse des résultats, les sous-échelles de chaque instrument seront discutées avant les scores globaux et les hypothèses spécifiques seront vérifiées avant les hypothèses générales.

Deux problèmes particuliers se sont posés aux responsables de cette recherche au niveau de l'analyse des résultats. Le premier concerne l'hétérogénéité des échelles ordinales des instruments construits et le second relève de la représentativité et de la normalité des échantillons étudiés.

Chaque instrument employé dans cette recherche est constitué d'une échelle ordinale différente. Ainsi, le score maximum du TECS est de 840, celui du TEVI est de 210, celui du TECRI est de 420, etc. Il devint donc nécessaire de transformer ces différents scores de façon à leur donner une base ordinale commune. L'échelle centile (100) fut retenue principalement pour son universalité et sa facilité d'interprétation.

L'inférence statistique requiert la présence de certaines conditions expérimentales pour être valide. Ainsi, elle doit porter sur un échantillonnage aléatoire des sujets. Les échantillons obtenus doivent se distribuer selon la courbe normale et les variances de ces échantillons doivent être égales. Ces trois conditions n'ayant pu être contrôlées dans cette recherche, il devenait imprudent de procéder à des analyses inférentielles et à une généralisation des résultats à d'autres populations.

Toutefois, il a été décidé d'évaluer la significativité des changements à l'intérieur de la situation test-retest, c'est-à-dire à l'intérieur des différents groupes employés dans cette recherche.

Enfin, il faut souligner que les chiffres qui seront discutés dans ce chapitre ne sont pas les scores bruts des répondants mais bien le résultat de la différence observée entre les scores bruts au post-test et les scores bruts au pré-test. Il s'agit donc du résultat d'une soustraction (résultats au post-test moins résultats au pré-test) et une valeur positive reflète donc une augmentation du score au post-test par rapport à celui du pré-test alors qu'une valeur négative reflète une diminution du score au post-test par rapport à celui du pré-test. Ces résultats seront exprimés en pourcentage.

1.0. Méthode active vs méthode traditionnelle

La première hypothèse générale concerne l'évaluation de l'impact du cours de Relations Humaines. Nous analyserons d'abord chacune des hypothèses spécifiques pour ensuite discuter l'hypothèse générale. Ces hypothèses spécifiques sont au nombre de trois.

1.1. Hypothèse spécifique 1.1

La méthode active produit une plus grande amélioration dans la représentation du concept de soi des étudiants que la méthode traditionnelle.

Comme nous l'avons déjà souligné dans la méthodologie de la recherche (Tableau 5), les changements dans la représentation de soi sont mesurés par le TECS. La méthode active a été employée avec les 4 groupes de Relations Humaines alors que la méthode traditionnelle a été employée avec les 2 groupes témoins (Développement de la personne).

Le Tableau 10 présente en abscisse les valeurs pour les différentes échelles du TECS et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour chacune des deux conditions expérimentales et pour les deux conditions réunies.

1.1.1. Présentation des résultats

1.1.1.1. Pour les 6 aspects du TECS

a) On observe chez les 4 groupes de Relations Humaines une

Tableau 10

Résultats au TECS des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins.

Echelles \ Groupes			Les 4 groupes de Relations Humaines (48)	Les 2 groupes Témoins (30)	Total (78)
Les 6 aspects du T.E.C.S.	Physique	(C)	0.44	-2.05	0.51
	Personnel	(P)	1.49	-2.74	-0.14
	Emotionnel	(E)	4.04*	2.43	3.42
	Intellectuel	(I)	3.66**	0.38	2.40
	Social	(S)	-0.31	-3.19	-1.42
	Familial	(F)	3.06	-0.98	1.51
Les 4 niveaux du T.E.C.S.	Perception de soi	(AA)	4.31**	1.82	3.36**
	Comportements	(BB)	5.77**	3.16*	4.77**
	Idéal de Soi	(CC)	-6.69**	-11.59**	-8.57**
	Perception des autres	(DD)	4.86**	2.51	3.95**
	Satisfaction	(SS)	11.00**	13.41**	11.92**
T.E.C.S.	global		2.06**	-1.02	0.88

* < .05

** < .01

augmentation du score moyen dans 5 des 6 aspects du T.E.C.S. Seul l'aspect social (S) accuse une légère baisse. Il est particulièrement intéressant de noter que trois des aspects sont caractérisés par des augmentations confortables au niveau du score moyen. L'aspect émotionnel du TECS présente la plus grande augmentation avec un score de 4.04 significatif à .05. L'aspect intellectuel de son côté révèle une majoration de 3.66 avec un seuil de signification de .01. L'aspect familial révèle aussi une forte augmentation qui se chiffre à 3.06.

b) Pour ce qui est des 2 groupes témoins, on observe dans 4 aspects une baisse des scores moyens entre le pré-test et le post-test. Seuls, les aspects émotionnels et intellectuels révèlent une différence positive.

c) Pour l'ensemble des sujets, on note une différence positive sur trois aspects et une différence négative sur les trois autres. Ceci révèle très peu de changement entre le pré-test et le post-test dans la population totale.

1.1.1.2. Pour les 4 niveaux du T.E.C.S.

Comme les 4 niveaux du TECS reprennent avec une organisation différente les 6 aspects du TECS, il est normal de constater les mêmes relations que précédemment.

a) On observe donc chez les 4 groupes de Relations Humaines des changements significatifs à .01 dans les 4 niveaux

évalués. Trois de ces niveaux accusent une forte augmentation, i.e. 4.31 pour la perception de soi, 5.77 pour les comportements et 4.86 pour la perception de soi par les autres; seul l'idéal de soi présente une différence négative avec un score moyen de -6.69. Enfin, le score composé de la satisfaction présente une augmentation de 11.00 sur 100 ce qui est significatif à .01. Cette majoration témoigne d'une diminution importante entre le score d'insatisfaction (CC-AA) observé au pré-test et le score d'insatisfaction observé au post-test.

b) Dans la deuxième situation expérimentale on note une augmentation de la différence observée chez trois des niveaux d'évaluation. Cependant, seul le niveau des comportements accuse une augmentation significative (.05) et les augmentations observées dans les deux autres cas sont plutôt faibles. Le troisième niveau d'évaluation (idéal de soi) présente une diminution très importante avec une différence négative de -11.59 (.01). Par conséquent, l'indice composé de satisfaction révèle la plus forte augmentation de tout le tableau avec un score moyen de 13.41 (.01).

c) Pour l'ensemble de la population on observe une augmentation importante sur trois niveaux et une très forte diminution sur l'autre. Toutes ces différences, positives et négatives, sont significatives à .01. Conformément aux deux situations expérimentales, l'indice composé de satisfaction

révèle une forte augmentation avec un score moyen de 11.92, significatif lui aussi à .01.

1.1.1.3. Pour le TECS global

a) On observe que le score moyen des 4 groupes de Relations Humaines a augmenté de 2.06 entre le début et la fin de la session. Cette majoration est significative à .01.

b) D'autre part, on observe que le score moyen des groupes ayant vécu l'enseignement traditionnel accuse une baisse de 1.02 sur un total de 100 points. Bien que cette différence n'est pas significative, elle révèle néanmoins une représentation plus négative du concept de soi des étudiants dans ces 2 groupes.

c) Pour l'ensemble de la population, on observe une légère amélioration dans la représentation du concept de soi avec une différence positive de 0.88. Cette différence n'est pas significative. La différence totale observée entre les deux conditions expérimentales se chiffre à 3.08 sur 100.

1.1.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1.1.

A la lueur des résultats observés dans le Tableau 10, il est possible d'avancer que l'hypothèse spécifique 1.1 est confirmée. Bien que deux échelles révèlent une performance légèrement inférieure de la méthode active par rapport à la méthode traditionnelle (CC et SS) la grande majorité des échelles évaluées témoignent d'un impact supérieur de la méthode active sur la représentation que se font les étudiants de leur soi. L'hypothèse spécifique 1.1 est retenue.

1.1.3. Analyse et interprétation

1.1.3.1. Les 6 aspects du TECS

Pour les 4 groupes de Relations Humaines, 5 des 6 aspects du TECS sont caractérisés par des différences positives entre le post-test et le pré-test. Les augmentations les plus importantes s'observent dans les aspects émotionnels avec 4.04, intellectuels avec 3.66 et familiaux avec 3.06. L'augmentation du score de ces trois aspects du TECS est intéressante puisqu'ils recoupent des objectifs explicites du cours de Relations Humaines. Dans le contexte théorique, il a été mentionné que le cours de Relations Humaines prétendait à des changements de type expérentiel et il semble que ces changements ont été mesurés par le TECS. La majoration du score de l'aspect intellectuel ne s'explique qu'indirectement par le contenu du cours mais trouve un rationnel possible dans le fait que la performance scolaire, les choix de carrière, la compétence intellectuelle sont des sujets qui sont fréquemment soulevés et discutés par le groupe-classe. Une deuxième explication possible provient du lien théorique qui existe entre une image globale positive de soi et la perception de sa compétence intellectuelle.

Pour ce qui est de l'aspect familial, il faut souligner que cette problématique est directement abordée dans le programme du cours de Relations Humaines et qu'une réflexion sur la qualité de l'insertion familiale s'accomplit à travers deux processus différents: jeux et discussions sur la famille et travaux personnels sur la famille.

Une des tendances surprenantes observées dans les résultats du Tableau 10 est la baisse importante du score de l'aspect social dans l'ensemble de la population. Cet aspect mesure la façon dont le sujet se perçoit dans ses relations avec les autres. Une telle baisse peut refléter plusieurs réalités différentes dans la population collégiale. Ainsi, elle peut correspondre à une attitude plus critique face au "moi social", attitude qui émerge d'une connaissance plus réaliste de la difficulté d'établir des relations interpersonnelles significatives et enrichissantes. Elle peut aussi correspondre à une étape du cheminement vers une plus grande autonomie sociale qui caractérise le passage du secondaire au collégial. Elle peut enfin s'expliquer par le comportement d'un des groupes contrôles (groupe contrôle # 4) qui, avec une baisse de près de 9% (cf. Tableau 19 en Appendice) est responsable d'une bonne partie de la variance observée dans les 4 groupes de Relations Humaines. Il est important de souligner que ce groupe a connu pendant la session plusieurs problèmes de fonctionnement qui se sont cristallisés sous la forme d'un conflit intra-groupe, conflit qui, d'ailleurs, n'a jamais été complètement résolu. Il est toutefois intéressant de noter que cette baisse est faible (0.31) dans les groupes de Relations Humaines et nettement plus forte dans le cas des 2 groupes du cours traditionnel (3.19).

De leur côté, les deux groupes témoins sont caractérisés par des baisses sensibles dans trois des aspects évalués par le TECS, soit les aspects physiques, personnels et sociaux. Un seul aspect a connu une hausse notable dans ces deux groupes et c'est l'aspect émotionnel avec une augmentation de 2.43. Cette augmentation reste toutefois inférieure

à celle des groupes de Relations Humaines (4.04).

On observe donc au niveau des aspects du soi tels que mesurés par le TECS un impact positif de la méthode active (groupes de Relations Humaines) et un impact négatif de la méthode traditionnelle (groupes de Développement de la Personne).

1.1.3.2. Les 4 niveaux du TECS

Comme les 4 niveaux du TECS ne sont qu'une organisation différente (formulation des énoncés) des 6 aspects, il est normal de retrouver dans cette partie les tendances déjà observées. Pour 3 des niveaux, les différences observées entre les groupes de Relations Humaines et ceux de la méthode traditionnelle tournent autour de 2.5%. Ainsi, les niveaux AA, BB et DD des groupes de Relations Humaines sont caractérisés par des scores supérieurs à ceux des 2 groupes témoins. Le niveau CC est caractérisé par une baisse dans l'ensemble de la population. Cependant, cette baisse est nettement moins forte chez les groupes de Relations Humaines.

Comment expliquer cette chute dans l'indice d'insatisfaction? Il y a trois possibilités de réponse. Les deux premières concernent des changements perceptuels chez les répondants et la troisième concerne un effet de l'instrument. La première réfère à une perception plus saine du possible, à la formulation d'objectifs atteignables sur le plan du concept de soi. La seconde réfère à la perte de certains idéaux, à une certaine démission face à ce qu'il est possible de réaliser. Parmi ces deux hypothèses, la première semble plus viable car cette baisse du degré d'insatisfaction (CC-AA) s'accompagne d'une augmentation dans les autres niveaux

d'évaluation. Cependant, et c'est la troisième hypothèse d'explication, il ne faut pas éliminer un effet de l'instrument. Il est assez surprenant de constater que cette chute s'observe dans tous les groupes et chez la majorité des répondants. Cette diminution peut être causée par l'impact d'un facteur non contrôlé au niveau de l'administration du questionnaire. La rigueur qui a caractérisé toute la démarche d'expérimentation réduit de beaucoup les possibilités qu'un tel effet ait lieu. La première hypothèse sera donc privilégiée.

Toutefois, il est possible de se demander quel est l'ordre de grandeur optimale pour une telle réduction du score de l'insatisfaction. Une analyse des scores bruts révèle que l'indice CC des groupes de Relations Humaines reste supérieur à l'indice AA au post-test alors que ce même indice chez les groupes du cours traditionnel tombe légèrement en-dessous de l'indice AA. Ce qui, dans le groupe de Relations Humaines, correspond à une perception plus réaliste du soi idéal, ne peut correspondre chez les groupes témoins qu'à une sous-évaluation de cette dimension du concept de soi.

1.1.3.3. Le TECS global

Une augmentation de 2.06% du score global du concept de soi chez les groupes de Relations Humaines n'est pas un changement énorme. Cependant, si ce score est comparé à la diminution de 1.02% qu'accuse le score global des groupes témoins, il devient un indice relativement fiable d'un impact différent des deux méthodes pédagogiques employées sur la représentation du concept de soi. La différence totale entre les deux

scores globaux se chiffre à 3.08% ce qui constitue pour un échantillon de 78 sujets une variance importante. La méthode active employée dans le cours de Relations Humaines semble donc avoir un impact plus favorable sur la représentation du concept de soi des étudiants que la méthode traditionnelle employée dans le cours de Développement de la Personne.

Les résultats obtenus dans cette première mesure sont assez éloquents. Le cours de Relations Humaines est responsable chez les étudiants d'une évaluation plus positive de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et ce, sur plusieurs aspects et niveaux de cette image. Dans ce sens, l'accent mis sur la connaissance pratique de soi dans le cadre du cours semble porter fruit.

1.2. Hypothèse spécifique 1.2

La méthode active produit une plus grande amélioration dans la sollicitation et l'expression des comportements et des ressentis interpersonnels des étudiants que la méthode traditionnelle.

Pour cette seconde hypothèse spécifique, le Tableau 5 nous révèle que le TECRI[1] est l'instrument construit pour mesurer les changements dans la sollicitation et l'expression des comportements et ressentis interpersonnels.

Le Tableau 11 présente en abscisse les valeurs pour les différentes échelles du TECRI et en ordonnée les différences observées dans chacune des deux situations expérimentales.

1.2.1. Présentation des résultats

1.2.1.1. Pour les comportements

La première section du TECRI évalue trois types de comportements (inclusion, contrôle et affection) selon qu'ils sont exprimés par l'étudiant ou sollicités par l'étudiant. Le point de référence de chaque catégorie est toujours la perception qu'a l'étudiant de cette situation.

---

1. Le TECRI est un instrument dont la théorie est calquée sur le FIRO (Fundamental Interpersonal Relations Orientation), de William Schutz. La section "comportements" correspond au Firo-B (behavior) et la section "ressentis" correspond au Firo-F (feeling).

Tableau 11

Résultats au TECRI des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins.

Echelles \ Groupes			Les 4 groupes de Relations Humaines (48)	Les 2 groupes Témoins (30)	Total (78)
Comportements	Comp. inclusion exprimé	(CIE)	2.91	-6.00	-0.51
	Comp. inclusion désiré	(CID)	-4.58	-1.33	-3.33
	Comp. contrôle exprimé	(CCE)	3.75	-0.67	2.05
	Comp. contrôle désiré	(CCD)	2.50	-2.00	0.77
	Comp. affection exprimé	(CAE)	-2.50	-4.67	-3.33
	Comp. affection désiré	(CAD)	-4.17	-1.33	-3.07
Comportements (désirés-exprimés)		(DIFC)	-3.47	2.22	-1.28
Ressentis	Ress. importance exprimé	(RIE)	1.67	-3.33	-0.25
	Ress. importance désiré	(RID)	8.75*	0.00	5.38
	Ress. compétence exprimé	(RCE)	-4.58	-4.00	-4.36
	Ress. compétence désiré	(RCD)	0.00	4.00	1.54
	Ress. amabilité exprimé	(RAE)	1.25	6.67	3.33
	Ress. amabilité désiré	(RAD)	0.83	0.67	0.77
Ressentis (désirés-exprimés)		(DIFR)	3.75	1.78	2.99
TECRI global			0.08	-1.00	-0.08

* $< .05$

a) Les différences observées dans les 4 groupes de Relations Humaines pour les six échelles du comportement sont plutôt déroutantes. Trois échelles présentent une différence positive par rapport au pré-test et trois autres une différence négative. Ainsi, on observe une augmentation des comportements d'inclusion exprimés et des comportements de contrôle exprimés et désirés. Par contre on observe une diminution des comportements d'inclusion désirés et des deux catégories de comportements d'affection.

L'indice composé (DIFC) des trois types de comportements révèle une augmentation dans l'expression des comportements au détriment de la sollicitation. Cela signifie qu'à la suite du cours de Relations Humaines les étudiants expriment plus les trois types de comportements interpersonnels et les sollicitent moins de la part des autres. Ceci peut être interprété comme un indice d'une plus grande autonomie de ces individus au niveau de leurs comportements interpersonnels. Toutefois, cette différence n'est pas significative.

b) Dans le cas des deux groupes témoins, on note une différence négative entre les scores des six catégories obtenus au pré-test et ceux obtenus au post-test. Cette baisse dans la dimension "comportement" du TECRI est accentuée par le fait que, 5 de ces 6 catégories, présentaient des scores bruts initiaux plus faibles que les scores équivalents des groupes de Relations Humaines. Ces résultats indiquent

donc un impact négatif de la méthode traditionnelle sur l'expression et la sollicitation des comportements interpersonnels.

De plus, l'indice composé (DIFC) des trois types de comportements révèle une augmentation de la sollicitation des comportements interpersonnels par rapport à leur expression. Ceci va donc dans le sens d'une plus grande dépendance de l'individu par rapport aux autres pour la réalisation de ses besoins interpersonnels.

c) Pour l'ensemble de la population on constate une différence négative dans quatre catégories sur six. Seul le type "contrôle" accuse une augmentation de ses deux catégories. L'indice composé indique une légère augmentation de la catégorie "expression" au détriment de la catégorie "sollicitation", cette variance s'expliquant par le poids du score DIFC des 4 groupes de Relations Humaines.

1.2.1.2. <u>Pour les ressentis</u>

La seconde section du TECRI évalue trois types de ressentis (importance, compétence, amabilité). Le premier type de ressenti détermine dans quelle mesure l'individu perçoit l'objet de l'énoncé comme étant une personne significative, le second type détermine dans quelle mesure celui-ci perçoit le sujet comme étant une personne compétente et le troisième type détermine dans quelle mesure le sujet est perçu comme étant une personne aimable. La catégorie "expression" réfère à la per-

ception que le sujet souhaite que les autres aient à son égard.

a) Pour les groupes de Relations Humaines, les résultats contenus dans le Tableau 11 indiquent une différence positive dans 4 catégories sur six, aucune différence dans une catégorie et une différence négative dans une autre. La catégorie "ressenti importance désirée" accuse la plus forte augmentation avec une différence positive de 8.75. Cette différence est significative à .05. De son côté, la catégorie "ressenti compétence exprimée" présente une baisse assez importante avec une différence de 4.58. Ces résultats indiquent une légère augmentation dans l'importance qu'ils attribuent aux autres, une augmentation significative dans l'importance qu'ils souhaitent se voir attribuer, une forte baisse dans la compétence qu'ils attribuent aux autres, aucun changement dans la compétence souhaitée et de légères augmentations pour les deux catégories de l'amabilité. L'indice composé (DIFR) montre que les sujets souhaitent être mieux perçus des autres au détriment de la perception qu'ils ont de ces derniers.

b) De leur côté, les étudiants des groupes témoins perçoivent les autres comme moins importants (-3.33) moins compétents (-4.00), mais plus aimables (6.67) qu'au début de la session. Au niveau de la perception souhaitée, seul le ressenti "compétence" accuse une différence observable et cette différence est positive. L'indice composé révèle la même ten-

dance que dans les groupes de Relations Humaines mais à un degré moindre.

c) Pour l'ensemble de la population, on note des différences positives dans 4 catégories et des différences négatives dans les deux autres. L'indice composé reflète la tendance déjà observée dans les deux situations expérimentales.

1.2.1.3. Pour le TECRI global

a) On constate une différence positive de 0.08 entre le pré-test et le post-test pour les 4 groupes de Relations Humaines. Cette différence est minime et signifie à toute fin pratique qu'il n'y a pas eu de changement au niveau de l'aspect mesuré.

b) Dans le cas des 2 groupes témoins, on note à la fin de la session une baisse de 1.00 par rapport au début. Ceci correspond à une légère diminution dans le taux perçu des comportements et des ressentis interpersonnels. Toutefois cette différence n'est pas significative.

c) Pour l'ensemble de la population, le score global du TECRI accuse une très légère diminution qui se chiffre à .08. A partir de ce résultat, il est possible d'avancer que cette dimension psychologique a été très peu influencée dans son ensemble par les méthodes pédagogiques employées.

1.2.2. Vérification de l'hypothèse 1.2

Les résultats contenus dans le Tableau 11 ne permettent pas de confirmer l'hypothèse spécifique 1.2. Les différences observées entre les deux situations expérimentales pour le score global du TECRI ne sont pas suffisamment grandes pour retenir l'hypothèse telle que formulée. Cependant, une analyse plus détaillée des deux sections semble déceler un impact plus positif de la méthode active sur les comportements interpersonnels. Cet impact ne semble pas s'effectuer au niveau des ressentis interpersonnels. Il aurait donc été préférable de formuler des hypothèses propres à chacune des sections du TECRI en plus de l'hypothèse globale.

L'hypothèse spécifique 1.2 est rejetée.

1.2.3. Analyse et interprétation

1.2.3.1. Pour les comportements

Comme il a été souligné dans les pages précédentes, les résultats obtenus au TECRI révèlent des tendances quelque peu contradictoires dans les changements observés au niveau des deux situations expérimentales. Ces tendances sont particulièrement diversifiées chez les groupes de Relations Humaines.

a) Chez les étudiants de ce cours, trois des catégories de comportement accusent des augmentations alors que les trois autres sont caractérisées par des diminutions. Les augmentations portent sur l'inclusion exprimée et le contrôle exprimé et désiré. Pour le type "inclusion", on assiste au post-test à une meilleure insertion perçue et à une plus grande congruence entre le vécu d'inclusion et le besoin d'inclusion. Ces changements semblent dénoter chez ces étudiants une approche plus activiste face au phénomène de l'inclusion. L'augmentation des deux catégories de contrôle pose un problème à prime abord. L'augmentation du contrôle exprimé est en accord avec les objectifs d'assertion et de prise en charge alors que la majoration du contrôle désiré (contrôle des autres sur soi) va dans le sens d'une plus grande dépendance vis-à-vis des autres. Toutefois, les scores bruts révèlent que la seconde augmentation réduit l'écart entre l'expression et la sollicitation des

comportements de contrôle à moins de 1%. Il s'agit donc dans ce sens d'une amélioration par rapport au pré-test. Enfin, la diminution observée dans les deux catégories de comportements d'affection indique à première vue un impact négatif de la méthode active sur cette dimension. Encore ici, les scores bruts viennent éclaircir ces résultats problématiques. Les scores initiaux (pré-test) du comportement d'affection étaient parmi les plus élevés des 12 échelles du TECRI. Cette diminution contribue à réduire quelque peu l'écart excessif observé entre ce type de comportement et les deux autres.

Le score DIFC révèle une augmentation des comportements exprimés par rapport aux comportements désirés. Ces résultats reflètent chez les étudiants des cours de Relations Humaines une plus grande tendance à l'assertion face à ces trois types de comportements. Dans ce sens, la méthode active semble être responsable chez ces étudiants d'une meilleure prise en charge de la satisfaction de leurs besoins et ce, pour les trois types de comportement.

b) Chez les étudiants qui ont reçu le cours traditionnel de psychologie on observe au post-test une diminution dans les six (6) catégories des comportements évalués. Les baisses les plus fortes s'observent au niveau de l'inclusion exprimée et de l'affection exprimée. Comme les scores bruts de ces deux groupes sont déjà inférieurs à ceux des groupes de

Relations Humaines, il s'agit véritablement d'un impact négatif. Le score DIFC (désiré - exprimé) est caractérisé par une augmentation de 2.22%. Ceci dénote pour les étudiants de ce groupe une nette diminution de l'expression des différents types de comportements par rapport à leur sollicitation. Il s'agit là de l'adoption d'une attitude plus passive face à la satisfaction de leurs différents besoins, attitude qui découle fort possiblement du type de méthode employée, soit la méthode traditionnelle, où la formule d'apprentissage privilégie une plus grande passivité de la part des étudiants.

c) Pour l'ensemble des répondants, on constate des augmentations dans les deux catégories de contrôle et des diminutions dans les quatres autres catégories. Au-delà de toute interprétation spécifique, ces résultats reflètent une diminution des écarts observés au pré-test entre les scores bruts des trois types de comportement. On assiste donc à la fin de la session à une moins grande différenciation entre les résultats globaux des comportements d'inclusion, de contrôle et d'affection. Ceci semble correspondre dans l'ensemble de la population à une appréciation moins radicale des différents niveaux de comportements.

1.2.3.2. Pour les ressentis

Contrairement à la section "comportements", la section des "ressentis" du TECRI est caractérisée par un plus grand nombre de changements positifs et ce, pour les deux situations expérimentales.

a) Les étudiants de la méthode active présentent à la suite de leur cours des changements positifs dans quatre des six catégories de ressentis. L'augmentation la plus importante se situe dans l'importance qu'ils souhaitent se voir accorder par les autres (8.75). La seule diminution s'observe dans la compétence qu'ils perçoivent chez les autres. En tant que tel, ces résultats semblent refléter un impact positif de la méthode active employée en Relations Humaines sur l'expression et la sollicitation des ressentis interpersonnels par les étudiants. Toutefois l'indice DIFR, avec un score positif de 3.75% révèle une augmentation des ressentis au détriment de leur expression. Ce résultat signifie que d'une part ces étudiants perçoivent moins positivement les autres et que d'autre part ils souhaitent être mieux perçus par les autres. Cet impact est plus ou moins en accord avec les objectifs visés par le cours de Relations Humaines. Comment expliquer ce résultat apparemment contradictoire? Il a été noté auparavant que les étudiants avaient à la suite de leur cours de Relations Humaines une meilleure perception d'eux-mêmes (TECS) et qu'ils étaient plus assertifs dans l'expression de certains comportements interpersonnels.

Le fait que ces étudiants souhaitent être mieux perçus des autres s'explique si on admet que le cours augmente leur niveau de centration sur soi et crée chez eux un comportement d'auto-renforcement. Plusieurs des résultats observés vont dans le sens d'une amélioration de la perception que ces étudiants ont d'eux-mêmes au détriment de la perception qu'ils ont des autres.

b) Dans le cas des étudiants des groupes témoins, on constate une augmentation sensible dans deux des catégories, une diminution du même ordre dans les deux autres et peu ou pas de changements dans les deux dernières. Les augmentations les plus fortes portent sur la compétence souhaitée et sur l'amabilité qu'ils perçoivent chez les autres. Les diminutions s'accomplissent au détriment de l'importance et de la compétence qu'ils prêtent à autrui. Au niveau des changements, ces différents résultats s'annulent presque complètement. L'indice DIFR révèle un changement semblable à celui des groupes de Relations Humaines, mais caractérisé par une tendance moins forte.

c) Les résultats observés dans l'ensemble de la population reflètent une tendance assez particulière, c'est-à-dire une augmentation dans la sollicitation des ressentis au détriment de leur expression. D'ailleurs, les scores bruts de cette catégorie sont de loin inférieurs à ceux des cinq autres catégories. Ces résultats se traduisent par une

perception plus négative des autres et cette perception est particulièrement sévère au niveau de la compétence perçue chez d'autre. S'agit-il d'un effet de l'instrument (formulation des énoncés, etc.) ou d'une perception réelle des autres dans le milieu collégial étudiant. Il y a là un problème qui mériterait une éventuelle investigation.

1.2.3.3. Pour le TECRI global

Bien que les différences observées entre le post-test et le pré-test global reflètent des changements très faibles (0.08, -1.00 et -0.08), les tendances qui se dégagent des scores bruts sont plus révélatrices. Au pré-test, le score brut global des 4 groupes de Relations Humaines était plus élevé que celui des groupes témoins. Les différences observées au post-test confirment donc un écart grandissant entre l'impact de la méthode active et celui de la méthode traditionnelle. D'un peu plus de 2%, l'écart passe à la fin de la session à près de 4%. L'ordre de grandeur de ces différences contraint à la prudence mais reflète néanmoins une distinction croissante entre l'impact de ces deux méthodes sur l'expression et la sollicitation des comportements et ressentis interpersonnels.

1.3. Hypothèse spécifique 1.3

La méthode active produit un meilleur développement des habiletés interpersonnelles des étudiants que la méthode traditionnelle.

Les changements dans les habiletés interpersonnelles ont été mesurés à l'aide de l'instrument nommé T.E.V.I. Ce troisième instrument complète la batterie dite "psychologique". Constitué de six échelles de base, cet instrument mesure à l'aide des trois premières ce qu'il convient d'appeler "habiletés d'expression" et à l'aide des trois dernières ce qu'il convient d'appeler "habiletés d'écoute". Chaque type d'habileté possède aussi un score cumulatif qui est déterminé par la moyenne des trois échelles de base. Enfin, un indice composé permet d'analyser le rapport qui existe entre le premier et le second type d'habiletés. Le Tableau 12 présente en abscisse ces différentes échelles et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour les deux situations expérimentales étudiées.

1.3.1. Présentation des résultats

1.3.1.1. Pour les habiletés d'expression

a) Deux échelles sur trois ont mesuré une augmentation dans les habiletés d'expression des étudiants de la première situation expérimentale. Alors que l'augmentation dans l'expression des idées est plutôt faible (0.60), le changement dans l'expression des sentiments est assez prononcé avec

Tableau 12

Résultats au TEVI des 4 groupes de Relations humaines et des 2 groupes témoins.

	Echelles \ Groupes	Les 4 groupes de Relations Humaines (48)	Les 2 groupes témoins (30)	Total (78)
Habiletés d'expression	Cap. d'exprimer ses idées (CEXI)	0.60	1.05	0.77
	Cap. d'exprimer ses sentiments (CEXS)	2.80	0.29	1.83
	Cap. ressentir confiance interp. (CRCI)	-1.79	-4.76	-2.93
	SEXC (CEXI + CEXS + CRCI) /3	0.53	-1.18	-0.11
Habiletés d'écoute	Cap. bien écouter autrui (CBEA)	-0.59	1.24	0.11
	Cap. tolérer idées d'autrui (CTIA)	2.56	-2.67	0.55
	Cap. recevoir feed-back interp. (CRFI)	1.07	-4.09	-0.91
	SRTO (CBEA + CTIA + CRFI) /3	1.01	-1.84	-0.08
	EXRE (SRTO - SEXC)	0.47	-0.70	0.02
	TEVI global	0.77	-1.49	-0.10

une différence positive de 2.80. La troisième échelle révèle une baisse dans la capacité de ressenti de la confiance interpersonnelle. Ce changement plutôt négatif doit cependant être interprété à la lueur d'une diminution de presque 3% dans l'ensemble de la population.

Enfin, le score cumulatif SEXC présente une différence positive de 0.53 ce qui témoigne d'une légère augmentation pour l'ensemble des habiletés d'expression.

b) Les 2 groupes témoins sont caractérisés par des changements du même type, mais dont l'ordre de grandeur diffère nettement. Au niveau de l'expression des idées, ce groupe connaît une augmentation d'un peu plus de 1%. Pour ce qui est de la confiance interpersonnelle, cette méthode semble avoir eu un impact assez malheureux avec une différence négative de 4.76. Le score cumulatif SEXC accuse lui aussi une baisse avec une différence négative qui se chiffre à 1.18.

c) Les résultats observés dans l'ensemble de la population reflètent les tendances déjà observées au niveau des deux situations expérimentales.

1.3.1.2. <u>Pour les habiletés d'écoute</u>

a) Au niveau des habiletés d'écoute on observe à nouveau une différence positive dans 2 échelles et une différence négative dans la troisième. Ainsi l'échelle CTIA est caracté-

risée par une augmentation confortable qui se chiffre à 2.56 et l'échelle CRFI présente une augmentation un peu plus faible avec un résultat de 1.07. Encore une fois, ces résultats vont dans le sens des objectifs visés par le cours de Relations Humaines. Seule l'échelle CBEA présente une légère diminution au post-test (0.59), changement qui laisse croire à une baisse dans la capacité de bien écouter les autres. Le score cumulatif SRTO témoigne pour la méthode active d'une augmentation de l'ensemble des habiletés d'écoute. Enfin, l'indice composé EXRE montre que les habiletés d'écoute ont connu avec cette méthode un meilleur développement que les habiletés d'expression.

b) De son côté, la méthode traditionnelle semble avoir eu un impact négatif sur les habiletés d'écoute. Deux échelles sur trois accusent des différences négatives assez fortes avec des baisses de 2.67 et de 4.09. En soustrayant les scores obtenus avec la méthode traditionnelle on obtient des différences de 5.23 pour la capacité de tolérer les idées des autres et de 5.16 pour la capacité de recevoir du feed-back interpersonnel. Ces résultats sont le reflet d'impacts très différents pour chacune des deux méthodes évaluées. Le score cumulatif SRTO est caractérisé lui aussi par une chute entre le pré-test et le post-test. La méthode traditionnelle semble donc responsable d'une baisse dans les habiletés d'écoute. L'indice composé EXRE révèle

pour cette approche une baisse plus importante des habiletés d'écoute.

c) Pour l'ensemble de la population on constate des différences beaucoup plus faibles de part et d'autre. Ainsi, la différence la plus importante se chiffre à -0.91 et révèle une légère diminution dans la capacité de recevoir du feedback interpersonnel. Le score cumulatif SRTO et l'indice composé EXRE ne présentent à toute fin pratique aucune différence entre le pré-test et le post-test.

1.3.1.3. Pour le TEVI global

a) Les 4 groupes de Relations Humaines sont caractérisés par une différence positive de 0.77. Ce résultat correspond à une légère augmentation dans le développement des habiletés interpersonnelles.

b) Du côté des 2 groupes témoins on assiste à une diminution de 1.49 du score global du TEVI. Cette baisse s'explique surtout par des différences négatives au niveau des échelles attitudinales du TEVI.

c) Le score global pour l'ensemble de la population accuse une légère diminution de 0.10. Une différence aussi minuscule n'indique pas de véritables changements au niveau des deux situations expérimentales combinées. La différence totale observée entre les deux situations se chiffre à 2.26%.

1.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 1.3

Bien que les différences observées entre la méthode active et la méthode traditionnelle sont légèrement moins grandes que pour la représentation du concept de soi, elles tendent néanmoins à montrer que la première méthode pédagogique produit un meilleur développement des habiletés interpersonnelles que la seconde méthode. Ces différences s'observent dans la majorité des échelles et dans la totalité des scores et des indices composés.

L'hypothèse spécifique 1.3 est donc retenue.

1.3.3. Analyse et interprétation

1.3.3.1. Pour les habiletés d'expression

L'objet de mesure du TEVI est particulièrement important puisqu'il correspond à différentes formes d'habiletés personnelles et interpersonnelles et, dans ce sens, rejoint des objectifs explicites du cours de Relations Humaines (voir Chapitre premier, 1.1) qui n'ont été que peu étudiés jusqu'à maintenant.

a) Dans le cas des étudiants qui ont suivi le cours de Relations Humaines, on assiste à une majoration assez intéressante de la capacité d'exprimer ses sentiments. Bien qu'en réalité les deux catégories d'expression (CEXI et CEXS) ont subi des augmentations au post-test, c'est la seconde surtout qui présente un changement sensible. Cette tendance est particulièrement intéressante à la lueur de l'accent mis dans ce cours sur l'expression du vécu émotionnel. A notre avis, il s'agit là d'un indice important de l'efficacité de la méthode active quant à l'atteinte de certains objectifs expérientiels. Cet impact positif est toutefois légèrement tempéré par la diminution observée au niveau de la capacité de ressentir de la confiance interpersonnelle. Ce résultat qu'on peut qualifier de déconcertant à première vue s'explique en partie par une tendance précédemment signalée dans l'ensemble de la population vers une meilleure perception de soi et une moins bonne perception des autres. Malgré ceci, le score d'expression confiante (SEXC) accuse une augmentation d'un peu plus de 1/2%.

b) Les résultats des deux groupes témoins révèlent aussi des augmentations sur 2 des 3 échelles d'habiletés d'expression. Toutefois, l'ordre de grandeur de ces changements est nettement différent. Ainsi, les étudiants qui ont suivi la méthode traditionnelle voient une augmentation de 1.05% au niveau de la capacité d'exprimer leurs idées et une augmentation de seulement .29% au niveau de l'expression des sentiments. Ces résultats témoignent d'un changement plus cognitif qu'expérentiel. Encore là, ces changements concordent avec le type d'approche pédagogique utilisée. Si on compare le changement moyen obtenu par chaque situation expérimentale pour ces deux niveaux d'expression, on obtient un rapport de près de 3 pour 1 (1.70 à .67) en faveur de la méthode active. Non seulement le cours de Relations Humaines semble-t-il responsable d'une meilleure expression des sentiments, mais il semble aussi responsable d'une augmentation moyenne plus élevée pour les deux niveaux d'expression. De plus, la méthode traditionnelle semble entraîner une baisse importante dans le niveau de confiance interpersonnelle. Comme cette baisse s'observe au niveau de l'ensemble de la population, il serait possible d'ajouter que cette méthode a probablement amplifié ce glissement. Enfin, l'indice composé SEXC est caractérisé par un changement négatif de plus de 1%. Ce résultat signifie que, contrairement à la méthode active, la méthode traditionnelle serait responsable d'une détérioration des habiletés interpersonnelles d'expression telles que mesurées par le TEVI.

c) Pour ce qui est de la population totale, on constate une augmentation dans les deux catégories d'expression et une baisse sensible au niveau de la confiance interpersonnelle. Cette diminution dans le degré de confiance interpersonnelle semble correspondre à une tendance générale déjà observée dans les résultats des deux premiers instruments et qui traduit un changement dans la perception d'autrui. Cette vision plus négative de l'autre est peut-être l'indice d'un changement majeur dans la matrice interpersonnelle de l'étudiant du niveau collégial. Enfin, pour l'ensemble de la population, on assiste à une légère baisse du score d'expression confiante mais cette baisse s'explique en grande partie par la variance de l'échelle de confiance interpersonnelle.

1.3.3.2. Pour les habiletés d'écoute

Dans le cas des habiletés d'expression, les deux situations expérimentales se distinguaient surtout par la grandeur des différences observées; dans le cas des habiletés d'écoute, elles se distinguent non seulement par la grandeur des différences mais aussi par leur signe.

a) Au niveau des habiletés d'écoute, la méthode active semble responsable de changements positifs dans deux catégories sur trois. L'augmentation la plus forte se situe au niveau de la capacité de tolérer les idées d'autrui. Ce score po-

sitif est assez curieux si on le met en relation avec la baisse du score de confiance interpersonnelle. Les étudiants retirent-ils de ce cours une moins grande confiance dans les autres ainsi qu'une plus grande tolérance face à leurs idées? Ce résultat paradoxal questionne l'importance réelle de la perte de confiance ou parallèlement la qualité de la tolérance acquise. L'augmentation observée dans la deuxième catégorie est intéressante à la lueur des objectifs et du contenu explicite du cours de Relations Humaines. Il est connu qu'une des principales habiletés enseignées dans n'importe quelle démarche de formation interpersonnelle est la capacité de donner et de recevoir du feed-back. Cet objectif étant explicitement travaillé dans le cours de Relations Humaines, il est intéressant de constater qu'un changement dans ce sens s'est produit. Le changement observé prend plus de valeur si on le compare à la baisse de plus de 4% observée pour cette même catégorie chez les étudiants du groupe témoin. Au niveau des habiletés d'écoute, la seule diminution observée se situe dans la catégorie "écoute d'autrui". Encore là, ce résultat pose un problème si on le prend de façon isolée mais trouve dans un cadre plus vaste deux hypothèses d'explication. La première relève de ce changement déjà identifié dans la perception de soi et des autres. Une perception plus négative des autres peut entraîner un changement dans la qualité de l'écoute d'autrui. La seconde hypothèse tient plus au type de méthode pédago-

gique employée. Ainsi, la méthode active utilisée en Relations Humaines semble favoriser les habiletés d'expression et d'assertion de l'étudiant. Elle requiert une participation plus active de sa part. De son côté, la méthode traditionnelle encourage généralement une participation passive de l'étudiant et semble favoriser dans ce cas spécifique une meilleure écoute d'autrui. Cet effet de la méthode traditionnelle n'est pas tellement surprenant puisque la principale habileté requise de l'étudiant dans ce type de pédagogie est justement l'écoute (en l'occurence celle du professeur). Ce qui reste surprenant, c'est la baisse légère de l'écoute d'autrui dans la méthode active. Enfin, le score de réception tolérante (SRTO) subit dans cette situation expérimentale une augmentation de 1% témoignant ainsi d'une légère augmentation dans les habiletés d'écoute. L'indice composé EXRE (expression - réception) révèle une proportion plus forte de changements dans les habiletés d'écoute. Cette proportion assez faible ne semble pas indiquer cependant de tendance particulière.

b) Du côté des groupes témoins on assiste à une augmentation dans une seule des trois catégories, c'est-à-dire l'écoute d'autrui. Les deux autres présentent au post-test des diminutions sensibles. On note donc chez ces étudiants une baisse dans la tolérance des idées d'autrui et dans la capacité de recevoir du feed-back interpersonnel. Le score SRTO

accuse une baisse de près de 2%, signalant ainsi l'impact négatif de la méthode traditionnelle sur l'ensemble des habiletés d'écoute. Enfin, l'indice composé EXRE dégage une baisse plus forte du côté des habiletés d'écoute. Encore ici, la tendance n'est pas suffisamment forte pour la commenter.

c) Les résultats de l'ensemble de la population sont caractérisés par des changements qui ne dépassent jamais 1%. Il n'y a donc pas de tendance marquée imputable au comportement de la population en générale. Les changements observés dans les deux situations expérimentales découleraient donc de la variable indépendante, c'est-à-dire la méthode pédagogique employée.

1.3.3.3. Pour le TEVI global

Avec une baisse de seulement 0.10% pour l'ensemble de la population le résultat global du TEVI reflète très peu de changements entre le pré-test et le post-test. Cette absence de changement observée dans la population totale met donc en meilleure évidence les changements observés dans les deux situations expérimentales. Ainsi, les 4 groupes de Relations Humaines connaissent à la fin de la session une augmentation de .77% alors que les deux groupes témoins connaissent une baisse de 1.49%. La différence totale observée entre les deux méthodes pédagogiques se chiffre donc à 2.26%. Sans être significatif, cet écart confirme néanmoins une différenciation plus grande de l'impact des deux méthodes pédagogiques sur le développement des habiletés interpersonnelles. La ten-

dance qui se dessine dans les résultats globaux du TEVI va dans le sens de l'hypothèse formulée et annonce une ébauche de réponse à tout le problème des apprentissages d'habiletés interpersonnelles. Ces derniers semblent mieux s'accommoder d'une méthode active que d'une méthode traditionnelle.

1.4. Hypothèse générale 1.0

La méthode active produit un plus grand nombre de changements positifs d'ordre psychologique que la méthode traditionnelle.

1.4.1. Vérification de l'hypothèse générale 1.0

La vérification de l'hypothèse générale 1.0 dépend des résultats obtenus au niveau de chacune des hypothèses spécifiques déjà discutées. Revoyons donc de façon synthétique les impacts obtenus par chaque méthode sur les différentes dimensions psychologiques évaluées.

1) Pour les trois grands niveaux d'objectifs, i.e., la représentation du soi, les comportements et ressentis interpersonnels et les habiletés interpersonnelles, la méthode active est responsable de changements positifs qui se chiffrent de 0.08 à 2.06. De son côté, la méthode traditionnelle est responsable pour ces mêmes objectifs de changements négatifs qui se chiffrent de -1.00 à -1.49.

2) Sur les deux dimensions (aspects et niveaux) du TECS, la méthode active a un impact plus positif que la méthode traditionnelle.

3) Sur la section "comportements" du TECRI, la méthode active a un impact plus positif que la méthode traditionnelle.
Sur la section "ressentis" du TECRI, la méthode active a un impact semblable à la méthode traditionnelle.

4) Sur les deux sections du TEVI (expression et écoute), la méthode active a un impact plus positif que la méthode traditionnelle.

Ces différents résultats nous permettent d'avancer que la méthode active employée dans les cours de Relations Humaines produit un plus grand nombre de changements positifs d'ordre psychologique que la méthode traditionnelle.

L'hypothèse générale 1.0 est donc retenue.

1.4.2. Discussion

Une des prétentions traditionnelles des enseignants du cours de Relations Humaines est qu'ils travaillent en vue d'atteindre des objectifs dits "expérientiels". Selon eux, la méthode active employée dans ce cours (laboratoire d'apprentissage) permet aux étudiants d'effectuer plus d'apprentissages d'ordre psychologique que les méthodes généralement employées dans les autres cours de psychologie (enseignement magistral). Les résultats obtenus par cette recherche, bien que restreints et partiels, donnent à cette prétention une certaine crédibilité. Pour les trois types de changements psychologiques étudiés, les résultats semblent dégager un impact supérieur de la méthode active sur la méthode traditionnelle.

Toutefois, cet impact n'est pas distribué également sur les trois niveaux psychologiques mesurés. Les résultats globaux des trois tests déjà étudiés montrent que la plus grande différence entre les deux méthodes s'observe chez le TECS avec un écart de 3.08%, suivi du TEVI avec un écart de 2.26% et du TECRI avec un écart de seulement 1.08%.

Ceci signifie que ce sont les changements observés dans le concept de soi qui discriminent le mieux entre les deux méthodes pédagogiques et que ce sont les changements dans les comportements et les ressentis interpersonnels qui discriminent le moins.

De plus, une analyse des résultats spécifiques montre que le cours de Relations Humaines est responsable d'un plus grand nombre de changements d'ordre personnel qu'interpersonnel. Ainsi, les changements les plus positifs s'observent au niveau du concept de soi, de l'inclusion exprimée, du contrôle exprimé et désiré, de l'importance désirée et dans l'expression des sentiments. Des changements moins positifs s'observent au niveau de l'écoute d'autrui, de l'inclusion désirée, de la compétence perçue chez les autres et enfin, au niveau de la confiance interpersonnelle. Il y a donc là une tendance assez claire vers une meilleure perception de soi, une meilleure assertion de soi et le développement de meilleures habiletés interpersonnelles ainsi qu'une tendance vers une perception plus négative des autres et une moins grande confiance interpersonnelle.

Quelles peuvent être les causes d'un tel mouvement centripète? Encore là, il est possible de dégager plusieurs hypothèses d'explication. Une première relève des caractéristiques de la population et surtout des principales préoccupations des individus qui la composent. Ces préoccupations s'expliquent en termes des phases du développement de la personnalité. Chez le jeune, l'époque des études de niveau secondaire coïncide, chacun le sait, avec des préoccupations aigües pour les problèmes d'identité, d'appartenance sociale et d'inclusion dans le groupe, préoccupa-

tions qui s'expriment à travers différentes manifestations comme le phénomène de la "gang", le conformisme vestimentaire et linguistique et la dépendance groupale. Vers la fin du secondaire, on assiste à une distanciation progressive du jeune de sa "gang" ou de son groupe et à une nouvelle quête de l'autonomie et de l'individualité. Cette transition s'accomplit à un rythme particulièrement intense au niveau collégial. Pour s'accomplir, une telle transition doit nécessairement s'accompagner d'un certain désenchantement de la vie de groupe et d'une réévaluation des comportements et des attitudes interpersonnelles. Il y a donc un déplacement de l'investissement psychologique de l'Autre vers le Soi. Une telle hypothèse trouve un certain appui dans l'analyse des scores globaux de l'ensemble de la population. Ainsi, le TECS qui mesure principalement des changements d'ordre personnel accuse une légère augmentation (0.88) alors que les deux autres instruments qui mesurent surtout des changements interpersonnels accusent de très légères diminutions (.08 et .10). Elle trouve aussi une explication partielle dans les scores globaux propres aux deux situations expérimentales.

Une seconde hypothèse tient plus aux contenus étudiés et aux objectifs pédagogiques privilégiés par les deux types de cours. Ainsi, dans le cas des deux groupes témoins, les scores globaux ne révèlent pas de tendance particulière. La différence maximale observée entre les trois scores globaux ne dépasse pas 1/2%. La méthode traditionnelle employée auprès de ces deux groupes ne semble pas avoir un impact (en l'occurence négatif) orienté vers un type de changement psychologique en particulier. Cependant, les scores globaux des 4 groupes de Relations Humaines racontent une toute autre histoire. On observe par exemple pour la méthode ac-

tive une différence entre le score global du TECS et le score global du TECRI de près de 2%. Cette méthode semble donc avoir eu un impact particulier, impact qui a porté surtout sur des changements d'ordre personnel. L'origine de cet impact tient possiblement de l'importance accordée par les deux enseignants du cours de Relations Humaines aux sections du cours qui traitent de la connaissance de soi et de la croissance personnelle. L'accent mis sur cette partie du cours semble d'ailleurs répondre aux attentes préalables des étudiants qui privilégient au début du cours l'atteinte d'objectifs personnels au détriment des objectifs interpersonnels.

Une troisième et dernière hypothèse intègre les deux premières. Il y aurait chez les étudiants du niveau collégial un déplacement de l'investissement psychologique vers le Soi et ce déplacement serait amplifié par l'orientation spécifique donnée au cours de Relations Humaines. Le cours de Relations Humaines agirait donc comme catalyseur et amplifierait un déplacement causé par le développement normal de la personnalité. Il va sans dire que cette dernière hypothèse semble plus intéressante puisqu'elle permet d'expliquer à la fois les tendances observées dans les scores de l'ensemble de la population et dans ceux des deux situations expérimentales.

2.0. Méthode active intégrée vs méthode active

La seconde hypothèse générale concerne l'impact de la méthode active intégrée. Encore ici, d'abord les hypothèses spécifiques, au nombre de six, seront vérifiées.

2.1. Hypothèse spécifique 2.1

La méthode active intégrée produit une plus grande amélioration dans la représentation du concept de soi des étudiants que la méthode active.

Cette première hypothèse spécifique de la méthode active intégrée a été vérifiée à l'aide du questionnaire TECS. Le Tableau 13 présente en abscisse les valeurs pour les différentes échelles du TECS et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour la méthode active intégrée (groupes expérimentaux) et pour la méthode active (groupes de contrôle). Une troisième colonne présente ces différences observées pour les deux conditions expérimentales réunies.

2.1.1. Présentation des résultats

2.1.1.1. Pour les 6 aspects du TECS

a) La méthode active intégrée semble être responsable d'une différence positive des scores sur les six aspects du TECS. Ainsi, trois de ces échelles, l'aspect émotionnel (.01), l'aspect intellectuel (.05) et l'aspect familial (.01) pré-

Tableau 13

Résultats au TECS des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles.

Echelles	Groupes		Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Les 6 aspects du T.E.C.S.	Physique	(C)	1.87	-1.23	0.44
	Personnel	(P)	0.16	3.05*	1.49
	Emotionnel	(E)	7.99**	-0.62	4.04*
	Intellectuel	(I)	3.19*	4.22**	3.66**
	Social	(S)	0.49	-1.26	-0.31
	Familial	(F)	6.84**	-1.39	3.06
Les 4 niveaux du T.E.C.S.	Perception de soi	(AA)	5.66**	2.73	4.31**
	Comportements	(BB)	8.02**	3.12	5.77**
	Idéal de soi	(CC)	-5.75**	-7.79**	-6.69**
	Perception des autres	(DD)	5.77**	3.79*	4.86**
	Satisfaction	(SS)	11.41**	10.52**	11.00**
T.E.C.S.	global		3.42**	0.46	2.06**

* < .05

** < .01

sentent des différences positives de plus de 3%, alors que les trois autres sont caractérisées par des augmentations plus faibles allant de 0.16 à 1.87.

b) De leur côté, les 2 groupes de contrôle (méthode active) accusent des différences négatives sur 4 des six aspects du TECS. Seuls, les aspects personnels et intellectuels ont vu leurs scores augmenter au post-test.

c) Pour l'ensemble de la population, on note des augmentations sur 5 des six échelles. Seul, l'aspect social accuse une légère diminution avec une différence négative de 0.31.

Si on évalue l'ensemble des aspects du TECS, on constate un impact nettement plus positif de la méthode active intégrée qui est responsable d'une différence positive sur les six échelles alors que la méthode active semble avoir eu un impact positif sur seulement 2 des six aspects.

2.1.1.2. Pour les 4 niveaux du TECS

a) Les différences observées dans les 4 niveaux d'évaluation du TECS reflètent nécessairement les résultats observés dans la section précédente. Ainsi, 3 des 4 niveaux sont caractérisés par des différences positives de plus de 5%, toutes significatives à .01. L'idéal de soi accuse au post-test une diminution de 5.75, significative elle aussi à .01. L'indice composé de satisfaction s'est élevé de 11.41 (.01) entre le pré-test et le post-test. Ces résultats témoignent

d'une augmentation assez forte dans le degré d'appréciation du concept de soi.

b) Les groupes ayant subi la méthode active sont caractérisés par des augmentations beaucoup plus faibles dans trois des niveaux d'évaluation et par une diminution beaucoup plus forte dans le quatrième. Deux de ces différences seulement sont significatives, i.e. l'aspect "idéal de soi" avec un score de -7.79 (.01) et l'aspect "perception de soi par les autres" avec un score de 3.79 (.05). L'indice composé de satisfaction présente une augmentation de 10.52.

c) Les différences observées pour l'ensemble des sujets reproduisent celles des deux situations expérimentales. Ainsi, les trois premières présentent des différences positives alors que le quatrième est caractérisée par une différence négative. Toutes ces différences sont significatives à .01. L'indice composé de satisfaction s'est accru pour l'ensemble des individus de 11%.

2.1.1.3. <u>Pour le TECS global</u>

a) On observe que le score moyen des deux groupes expérimentaux a augmenté de 3.42%. Cette majoration est significative à .01.

b) Pour les groupes de contrôle, la différence observée entre le pré-test et le post-test est de seulement 0.46.

c) Pour l'ensemble des groupes de Relations Humaines, on constate une augmentation de 2.06, significative elle aussi à .01.

La différence totale observée entre la méthode active intégrée et la méthode active est de 2.96. Ce résultat indique donc un impact global supérieur de la première situation expérimentale.

2.1.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.1

Les résultats observés dans le Tableau 13 confirment que la première situation expérimentale semble avoir eu un impact plus positif sur l'ensemble des échelles du TECS que la seconde situation. La méthode active intégrée paraît d'une part responsable d'une plus grande augmentation dans la représentation du concept de soi que la méthode active seule; d'autre part responsable de changements positifs dans un plus grand nombre d'échelles que la seconde méthode.

L'hypothèse spécifique 2.1 est donc retenue.

2.1.3. Analyse et interprétation

2.1.3.1. Les 6 aspects du TECS

Il est difficile de spécifier dans les différents aspects du TECS ceux qui auraient pu directement subir l'influence de la méthode active intégrée. Les objectifs visés par la distribution du matériel écrit étaient un meilleur support pédagogique et un meilleur encadrement psychologique des étudiants. Le matériel distribué aurait servi en quelque sorte à rendre plus explicite la démarche du cours et à favoriser chez l'étudiant une plus grande indépendance face au professeur, deux conditions qui contribuent à une prise en charge de la démarche d'apprentissage par l'étudiant.

Les résultats contenus dans le Tableau 13 révèlent que la méthode active intégrée a eu un impact très net sur la représentation des différents aspects du concept de soi et que cet impact est très positif, surtout si on le compare aux résultats obtenus par les deux groupes de contrôle. Bien que les deux situations expérimentales (méthode active et méthode active intégrée) comportaient des exposés sur ces thèmes, seule la méthode active intégrée fournissait à l'étudiant un matériel écrit (textes et protocoles) portant sur ces problématiques. Il semble que la lecture de ces documents a contribué à améliorer l'image que les étudiants avaient d'eux-mêmes.

Les aspects où se sont produits le plus de changements sont les aspects émotionnel, intellectuel et familial. Cet impact spécifique trouve un début d'explication dans le fait que plusieurs des textes distribués

portaient sur des thèmes rejoignant l'expression des sentiments et l'appartenance familiale. L'amélioration de l'aspect intellectuel s'observe dans les deux situations expérimentales et dépend probablement des discussions effectuées dans le cours sur les problèmes scolaires rencontrés par les étudiants. Enfin, il est intéressant de noter que la baisse constatée dans l'aspect social des étudiants du cours de Relations Humaines s'observe uniquement chez les groupes de contrôle, c'est-à-dire les étudiants qui n'ont pu profiter du support écrit de la banque de ressources en Relations Humaines.

2.1.3.2. Les 4 niveaux du TECS

Les scores obtenus pour les quatre niveaux d'évaluation du TECS reflètent aussi l'impact supérieur de la méthode active intégrée sur le concept de soi des étudiants. Trois des niveaux de la méthode active intégrée présentent des différences significativement plus élevées que celles des niveaux correspondants de l'autre méthode. Le dernier niveau (Idéal de Soi) accuse dans la méthode active intégrée une diminution moins importante que dans la méthode active. Enfin, l'indice de satisfaction (SS) du concept de soi augmente légèrement plus avec la méthode active intégrée qu'avec l'autre méthode pédagogique.

Il est intéressant de noter que le changement le plus important s'observe dans l'évaluation des comportements et que les scores bruts révèlent pour les étudiants de la méthode active intégrée une excellente correspondance entre les scores de l'échelle "perception" et les scores de l'échelle "comportements" au post-test. Ceci indique que la méthode acti-

ve intégrée pourrait être <u>responsable</u> d'une meilleure congruence entre ces deux niveaux d'évaluation du concept de soi.

2.1.3.3. Le TECS global

Les deux démarches pédagogiques employées dans le cadre du cours de Relations Humaines ont produit des changements positifs dans la représentation globale que les étudiants avaient d'eux-mêmes. Cependant, l'ordre de grandeur de ces changements différencie clairement les deux méthodes et ces résultats nous amènent à croire qu'elles n'ont pas eu le même impact. Ainsi, la méthode active ne serait responsable que d'une très légère augmentation du score global avec au post-test une différence positive de seulement 0.46. Avec une différence si faible, il est difficile de parler d'impact réel. De son côté, la méthode active intégrée est responsable d'une augmentation de près de 3.5%, augmentation qui est significative à .01. La méthode active intégrée semble donc favoriser une meilleure représentation chez les étudiants et permettre à ceux-ci de développer une meilleure évaluation d'eux-mêmes.

L'encadrement pédagogique et psychologique offert par le matériel écrit de la banque de ressources en Relations Humaines a permis aux étudiants d'acquérir à la fin du cours une évaluation plus positive d'eux-mêmes.

2.2. Hypothèse spécifique 2.2

La méthode active intégrée produit une plus grande amélioration dans l'expression et la sollicitation des comportements et des ressentis interpersonnels des étudiants que la méthode active.

Le questionnaire TECRI a été utilisé pour vérifier cette seconde hypothèse. Le Tableau 14 présente donc en abscisse les différentes échelles du TECRI et en ordonnée les différences observées dans chacune de deux situations expérimentales.

2.2.1. Présentation des résultats

2.2.1.1. Pour les comportements

a) Quatre des six échelles de comportements ont subi des augmentations au post-test dans la première situation expérimentale. Ainsi, les comportements d'inclusion et de contrôle accusent des différences positives qui vont de 1.54 à 11.54. Toutefois, les deux échelles du comportement d'affection ont vu au post-test leurs scores diminuer sensiblement. L'indice composé DIFC révèle que les comportements désirés ont augmenté un peu plus que les comportements exprimés. La différence observée se chiffre à 1.02.

b) Dans le cas des deux groupes de contrôle, on note des différences négatives sur 4 des six échelles de la section "comportements". Seules, les échelles d'inclusion exprimée

Tableau 14

Résultats au TECRI des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles.

Echelles \ Groupes			Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Comportements	Comp. inclusion exprimé	(CIE)	2.31	3.63	2.91
	Comp. inclusion désiré	(CID)	1.54	-11.81*	-4.58
	Comp. contrôle exprimé	(CCE)	4.61	2.72	3.75
	Comp. contrôle désiré	(CCD)	11.54**	-8.18	2.50
	Comp. affection exprimé	(CAE)	-2.31	-2.72	-2.50
	Comp. affection désiré	(CAD)	-5.38	-2.72	-4.17
Comportements (désirés-exprimés)		(DIFC)	1.02	-8.79*	-3.47
Ressentis	Ress. importance exprimé	(RIE)	-1.54	5.45	1.67
	Ress. importance désiré	(RID)	13.07*	3.63	8.75*
	Ress. compétence exprimé	(RCE)	-6.15	-2.72	-4.58
	Ress. compétence désiré	(RCD)	-5.38	6.36	0.00
	Ress. amabilité exprimé	(RAE)	3.07	-0.91	1.25
	Ress. amabilité désiré	(RAD)	2.31	-0.91	0.83
Ressentis (désirés-exprimés)		(DIFR)	4.87	2.42	3.75
TECRI global			1.47	-0.68	0.08

* < .05

** < .01

et de contrôle exprimé sont caractérisées par des augmentations au post-test.
L'indice composé DIFC révèle toutefois une forte augmentation des comportements exprimés au détriment des comportements désirés.

c) Pour l'ensemble des étudiants du cours de Relations Humaines, on constate des changements positifs et des changements négatifs à peu près équivalents. Trois échelles présentent une augmentation par rapport au pré-test et trois présentent une diminution. L'indice composé DIFC révèle pour ces sujets une tendance vers une plus grande autonomie dans la satisfaction des comportements.

Au niveau de la dimension "comportements", on constate que la méthode active intégrée est responsable de changements positifs dans un plus grand nombre d'échelles que la méthode active (4 contre 2).

2.2.1.2. Pour les ressentis

a) Pour ce qui est des ressentis, la méthode active intégrée est responsable de changements positifs dans trois des échelles et de changements négatifs dans les trois autres. (Ainsi, au post-test les étudiants des groupes expérimentaux désirent beaucoup plus être perçus comme importants par les autres, perçoivent les autres comme plus aimables et souhaitent plus être perçus par les autres comme étant aimables. Ils voient cependant les autres comme étant moins im-

portants et moins compétents et souhaitent moins que les autres les voient comme étant compétents.) L'indice composé DIFR révèle une augmentation de près de 5% des ressentis désirés au détriment des ressentis exprimés.

b) La méthode active est responsable de changements assez semblables dans cette dimension du TECRI. Ainsi, trois échelles sont caractérisées par des différences négatives et les trois autres par des différences positives. Cependant, les différences positives s'avèrent plus fortes que les différences négatives. L'indice composé DIFR révèle lui aussi une augmentation des ressentis désirés au détriment des ressentis exprimés, mais cette augmentation, à 2.42, est moins forte que celle de la méthode active intégrée (4.87).

c) Pour l'ensemble des sujets de ces deux situations expérimentales, on note des différences positives dans 4 des six échelles, une différence négative dans une échelle et aucune différence dans l'autre. L'indice composé DIFR est caractérisé par une augmentation de 3.75 ce qui reflète la plus forte augmentation dans les ressentis désirés.

2.2.1.3. Pour le TECRI global

a) Pour l'ensemble du TECRI, la méthode active intégrée présente une différence positive de 1.47. Cette augmentation n'est toutefois pas significative.

b) De son côté, la méthode active démontre une légère diminution dans le score global qui se chiffre à 0.68.

c) Pour l'ensemble des étudiants du cours de Relations Humaines, la différence observée est positive, mais se chiffre à 0.08: ceci reflète en réalité très peu de changements entre le pré-test et le post-test.

A partir de ce premier résultat, la méthode active intégrée semble responsable d'un meilleur impact auprès des comportements et ressentis interpersonnels que la méthode active. La différence totale observée entre les deux méthodes se chiffre à 2.15.

2.2.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.2

La vérification de cette deuxième hypothèse est rendue difficile par la complexité des effets observés. Ainsi, dans l'ensemble, la méthode active intégrée est responsable d'un changement légèrement plus positif (1.47 vs -0.68) que la méthode active. Toutefois, au niveau des échelles spécifiques, les deux méthodes évaluées sont responsables d'une proportion changements positifs / changements négatifs à peu près équivalents. De plus, si on tient compte des indices composés DIFC et DIFR, on constate que la méthode active intégrée est responsable d'une plus grande baisse dans l'aspect "expression" que la méthode active. Ces différents résultats militent donc en faveur du rejet de cette hypothèse.

L'hypothèse spécifique 2.2 est donc rejetée.

2.2.3. Analyse et interprétation

2.2.3.1. Pour les comportements

Comme il a été mentionné dans la présentation des résultats, la méthode active intégrée est responsable de changements positifs dans quatre échelles sur six alors que la méthode active est responsable de changements positifs dans seulement deux des six échelles du comportement. De plus, le score moyen obtenu pour la méthode active intégrée pour les six échelles du comportement se chiffre à 2.05 alors que le score moyen obtenu pour l'autre méthode se chiffre à -3.18 créant donc une différence réelle de 5.23% entre les deux méthodes. Ces résultats reflètent donc un impact très différent des deux méthodes pédagogiques sur l'expression et la sollicitation des comportements. Toutefois, cet impact est tempéré par la distribution des changements tels que mesurés par l'indice composé DIFC. En effet, celui-ci révèle que dans la première situation expérimentale les comportements désirés ont augmenté un peu plus que les comportements exprimés. Ce résultat témoigne d'une légère tendance du premier groupe de sujets vers la dépendance des autres pour la satisfaction de leurs besoins interpersonnels. Du côté des groupes de contrôle, l'indice DIFC révèle une légère augmentation des comportements exprimés accompagnée d'une forte baisse des comportements désirés. Ceci correspond chez ces étudiants à une tendance vers une plus grande autonomie comportementale. Ce dernier résultat doit toutefois être analysé à l'intérieur de l'impact négatif général de la méthode active sur l'ensemble des comportements interpersonnels.

2.2.3.2. Pour les ressentis

Les résultats obtenus dans la deuxième partie du TECRI indiquent que les deux méthodes pédagogiques étudiées ont eu un impact général semblable sur l'expression et la sollicitation des ressentis interpersonnels. Le score moyen obtenu par la méthode active intégrée pour les six échelles de ressentis est de 0.89, alors que le score moyen obtenu par l'autre méthode est de 1.81. Pour les ressentis, la méthode active a donc eu un impact légèrement supérieur à la méthode active intégrée. L'indice composé DIFR révèle toutefois pour les deux méthodes une augmentation des ressentis désirés au détriment des ressentis exprimés. Ce résultat signifie que les étudiants perçoivent les autres plus négativement mais souhaitent en même temps être mieux perçus de ceux-ci. Il y a ici une nouvelle confirmation de la tendance vers une plus grande centration sur soi observée chez les étudiants du cours de Relations Humaines. Cette tendance est plus marquée dans les groupes qui ont suivi la méthode active intégrée.

La comparaison de l'impact général des deux situations expérimentales sur les ressentis interpersonnels semble indiquer que la méthode active a eu un impact légèrement plus positif que la méthode active intégrée.

Les résultats spécifiques révèlent aussi un impact légèrement plus positif de la méthode active, mais la signification réelle des différences observées reste difficile à dégager.

2.2.3.3. Pour le TECRI global

Pour l'ensemble du TECRI, la méthode active intégrée semble avoir eu un impact supérieur à la méthode active. Avec une augmentation de près de 1.5%, le score global du TECRI pour la première situation expérimentale semble indiquer que la distribution du matériel pédagogique écrit est responsable d'une légère augmentation des comportements et ressentis interpersonnels. De son côté, le score global de la seconde situation expérimentale indique que la méthode active aurait eu un impact négatif sur les comportements et ressentis interpersonnels. Cependant, les résultats globaux ne peuvent être analysés indépendamment des résultats spécifiques. La distribution des changements positifs dans les sous-échelles ne va pas toujours dans le sens des objectifs du cours de Relations Humaines. Il y a certes une amélioration du score dans un plus grand nombre d'échelles chez la méthode active intégrée, mais ces améliorations correspondent trop souvent à des items de "sollicitation". La méthode active intégrée est donc responsable d'une augmentation sensible de la demande interpersonnelle au détriment de l'offre interpersonnelle alors que la méthode active a en quelque sorte l'effet contraire. Le cours de Relations Humaines vise des augmentations dans ces deux types de relations interpersonnelles tout en privilégiant des améliorations sur le plan de l'expression. Dans ce sens, la méthode active intégrée n'aurait que partiellement répondu aux exigences du cours de Relations Humaines sur le plan des comportements et ressentis interpersonnels.

2.3. Hypothèse spécifique 2.3

La méthode active intégrée favorise un meilleur développement des habiletés interpersonnelles des étudiants que la méthode active.

Cette troisième hypothèse formulée en fonction des méthodes actives a été vérifiée à l'aide du questionnaire TEVI. Ce questionnaire évalue, rappelons-le, les habiletés interpersonnelles. Le Tableau 15 présente en abscisse les différentes échelles du TEVI et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour chacune des deux situations expérimentales et pour les deux réunies.

2.3.1. Présentation des résultats

2.3.1.1. Pour les habiletés d'expression

a) Les résultats obtenus par les deux groupes expérimentaux dans la première section du TEVI révèlent une baisse dans deux des trois catégories d'expression. Ainsi, la "capacité d'exprimer ses idées" a diminué de 0.44 au post-test et la "capacité de ressentir de la confiance interpersonnelle" de 2.42. Seule la catégorie "expression des sentiments" a subi un impact positif de la méthode active intégrée. Le score cumulatif SEXC confirme cette tendance vers la baisse avec une différence négative de 0.58.

Tableau 15

Résultats au TEVI des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles.

	Groupes / Echelles		Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Habiletés d'expression	Cap. d'exprimer ses idées	(CEXI)	-0.44	1.81	0.60
	Cap. d'exprimer ses sentiments	(CEXS)	1.10	4.80	2.80
	Cap. ressentir confiance interp.	(CRCI)	-2.42	-1.04	-1.79
	SEXC (CEXI + CEXS + CRCI) /3		-0.58	1.85	0.53
Habiletés d'écoute	Cap. bien écouter autrui	(CBEA)	-0.99	-0.13	-0.59
	Cap. tolérer idées d'autrui	(CTIA)	1.32	4.02	2.56
	Cap. recevoir feed-back interp.	(CRFI)	0.33	1.95	1.07
	SRTO (CBEA + CTIA + CRFI) /3		0.22	1.94	1.01
	EXRE (SRTO - SEXC)		0.80	0.08	0.47
	TEVI global		-0.18	1.90	0.77

b) Inversement, les deux groupes de contrôle sont caractérisés par des différences positives dans deux échelles et par une différence négative dans l'autre. Les deux catégories d'expression, idées et sentiments, accusent au post-test des augmentations respectives de 1.81 et de 4.80. Seule la "capacité de ressentir de la confiance interpersonnelle" a diminué avec un score négatif de 1.04. Le score cumulatif SEXC a augmenté de 1.85%.

c) Pour les deux situations expérimentales, on retrouve sensiblement les mêmes tendances que dans le cas de la méthode active, i.e. des augmentations dans les deux catégories d'expression et une diminution dans l'autre. Le score SEXC est caractérisé lui aussi par une légère augmentation.

Ces résultats témoignent sans équivoque d'un impact plus positif de la méthode active sur le développement des habiletés d'expression.

2.3.1.2. <u>Pour les habiletés d'écoute</u>

a) Au niveau des habiletés d'écoute, la méthode active intégrée semble avoir eu un effet plus heureux. Ainsi, deux des trois catégories présentent des différences positives alors qu'une seule présente une différence négative. La "capacité de tolérer les idées d'autrui" augmente de 1.32% et la "capacité de recevoir du feed-back interpersonnel" augmente très légèrement avec un score de 0.33. La diminution s'observe au niveau de la capacité de bien écouter au-

trui avec un score de -0.99. Le score cumulatif SRTO témoigne avec un score de 0.22 d'une très légère augmentation. des habiletés d'écoute. L'indice composé EXRE révèle une légère majoration des habiletés d'écoute au détriment des habiletés d'expression.

b) Ici encore, la méthode active présente un meilleur développement des habiletés d'écoute. Deux échelles sur trois présentent des différences positives, mais les scores observés sont plus élevés que les scores équivalents de la première méthode. De son côté, le score négatif est plus faible que son vis-à-vis dans la première condition expérimentale. Cette situation est confirmée par le score cumulatif SRTO qui présente une augmentation de près de 2%. L'indice EXRE révèle des augmentations à peu près équivalentes chez les deux types d'habiletés.

c) Pour les deux situations expérimentales on constate les mêmes tendances avec de légères variations dans la grandeur des différences observées.

Bien que les deux situations expérimentales sont responsables pour l'ensemble des habiletés d'écoute de changements positifs, la méthode active est responsable d'un meilleur impact positif que la méthode active intégrée.

2.3.1.3. Pour le TEVI global

a) Dans le cas de la méthode active intégrée, on observe pour l'ensemble des habiletés une très légère diminution avec un score de -0.18.

b) De son côté, la méthode active est responsable d'une augmentation de 1.90 du score global des habiletés ce qui constitue un impact positif respectable.

c) Pour l'ensemble des étudiants de Relations Humaines, on note une légère augmentation des habiletés interpersonnelles avec un score de 0.77.

Les résultats globaux du TEVI reflètent les différences observées au niveau des deux types d'habiletés et confirment l'impact positif supérieur de la méthode active sur la méthode active intégrée.

2.3.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.3

Bien que les différences observées entre l'impact de la méthode active intégrée et l'impact de la méthode active ne sont pas toujours très prononcées, ces différences s'articulent toujours dans le sens d'un impact supérieur de la seconde méthode sur la première.

L'hypothèse spécifique 2.3 est donc rejetée.

2.3.3. Analyse et interprétation

Les résultats obtenus par les groupes de Relations Humaines pour cette section du TEVI montrent que la méthode active aurait eu un impact supérieur à la méthode active intégrée et ce, pour toutes les habiletés mesurées. Bien que cette méthode semble responsable d'une diminution dans la capacité de ressentir de la confiance interpersonnelle et de l'écoute d'autrui, cette diminution est beaucoup plus faible que celle enregistrée pour la méthode active intégrée. Il y a donc, sur toutes les échelles spécifiques un impact supérieur de la méthode active et ceci pose un problème au niveau de l'explication.

On se serait normalement attendu à ce que la méthode active intégrée développe mieux ou développe autant les habiletés d'expression et d'écoute des étudiants que la méthode active. En effet, elle offre théoriquement plus sur le plan pédagogique que la méthode active seule. Alors qu'est-ce qui peut avoir causé un tel renversement? Il y a plusieurs possibilités d'explication.

La première hypothèse d'explication soulève le problème de la disparité des échelles subjectives d'évaluation des groupes des deux situations expérimentales. Ainsi, pour le TEVI global, la différence observée au pré-test entre le score brut des groupes expérimentaux et le score brut des groupes de contrôle s'élève à 1.93%. Au post-test, cette différence n'est plus que de 0.16%. Il y a donc possiblement eu un réajustement par les différents groupes du barème subjectif d'évaluation.

La seconde hypothèse soulève la possibilité que la distribution du matériel écrit dans la méthode active intégrée a nui au développement des habiletés interpersonnelles ou qu'inversement, l'absence de matériel écrit dans la méthode active a favorisé le développement des habiletés interpersonnelles. Les scores bruts globaux des groupes composant la méthode active intégrée révèlent très peu de changements entre le pré-test et le post-test (-0.19), alors que les scores bruts globaux des groupes composant la seconde méthode révèlent une augmentation de près de 2% au post-test (1.90%). Si on se fie à ces résultats, c'est plutôt l'absence de matériel de support écrit traitant de la démarche et du contenu du cours qui a forcé les étudiants de la méthode active à s'impliquer le plus activement dans le groupe et à intéragir plus fréquemment avec les autres pour se tenir au courant du fonctionnement quotidien de leur cours. Autrement dit, le manque de ressources écrites a peut-être obligé les étudiants à se consulter et à s'entraider plus fréquemment, ce qui a eu comme conséquence de favoriser le développement des habiletés interpersonnelles.

Une troisième explication aussi plausible émerge de la satisfaction des attentes face au cours exprimées par les étudiants des deux situations expérimentales. Ainsi, les résultats contenus dans le Tableau 17 montrent que les attentes interpersonnelles des étudiants ont été mieux satisfaites dans les deux groupes de contrôle qui ont suivi la méthode active. Il est donc possible que certains facteurs ou événements non contrôlés présents dans ces deux groupes aient favorisé le développement des différentes habiletés interpersonnelles.

Quoiqu'il en soit, les changements dans les habiletés interpersonnelles mesurés par le TEVI indiquent clairement que la méthode active a eu un impact supérieur à la méthode active intégrée chez les groupes en cause. Certes la différence totale n'est pas très grande (2.08), mais la supériorité de la méthode active se vérifie dans toutes les échelles du TEVI.

2.4. Hypothèse spécifique 2.4

La méthode active intégrée produit une meilleure connaissance et une meilleure compréhension des Relations Humaines que la méthode active.

Le questionnaire employé pour vérifier cette hypothèse se nomme le TEAC. Il porte sur cinq sections du cours de Relations, i.e. les objectifs d'apprentissage du cours (OBJ), les relations interpersonnelles (RELINT), la connaissance de soi (CON), la communication (COM) et les processus de groupe (GRO). Il évalue enfin deux types d'apprentissages cognitifs: l'acquisition de connaissances (AA) et la compréhension de la matière (BB)[1].

2.4.1. Présentation des résultats

Le Tableau 16 présente donc en abscisse les différentes échelles du TEAC et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour chacune des deux situations et pour les deux réunies.

2.4.1.1. Pour les 5 sections

a) On observe pour les groupes expérimentaux des différences positives sur trois des échelles de contenu et des différences négatives sur les deux autres. Ainsi, les "objectifs du cours" ont été caractérisés par une augmentation de près de

---

1. Une version différente de ce questionnaire a été rédigée pour chaque professeur. Les deux versions conservent toutefois plusieurs items en commun et l'organisation des items en échelles est semblable dans les deux questionnaires.

Tableau 16

Résultats au TEAC des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles

	Echelles \ Groupes		Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Les 5 sections du TEAC	Objectifs du cours	(OBJ)	4.81	4.54	4.68
	Relations interpersonnelles	(RELINT)	0.64	3.79	2.08
	Connaissance de soi	(CON)	7.55	11.12*	9.18
	Communication	(COM)	-1.92	-0.19	-1.12
	Processus de groupe	(GRO)	-2.72	-5.30	-3.90
Les 2 niveaux du TEAC	Connaissance	(AA)	0.72	0.44	0.59
	Compréhension	(BB)	2.22	5.57	3.75
	TEAC global		1.47	2.87	2.11

* < .05

5%, les "relations interpersonnelles" par une augmentation très faible de .64 et la "connaissance de soi" par une augmentation de 7.55%. Les deux échelles qui ont subi des diminutions sont la "communication" avec un score négatif de 1.92 et les "processus de groupe" avec un score négatif de 2.72%.

b) Les mêmes tendances s'observent chez les deux groupes qui ont employé la méthode active mais à des degrés différents. Ainsi, l'échelle "objectifs" a connu au post-test une augmentation de 4.54, l'échelle "relations interpersonnelles", une augmentation de 3.79 et l'échelle "connaissance de soi" une augmentation assez forte de 11.12%, significative à .05. Pour ce qui est des différences négatives, on retrouve la "communication" avec une très légère baisse de .19 et les "processus de groupe" avec une diminution de plus de 5%.

c) On note les mêmes tendances pour l'ensemble des étudiants de Relations Humaines avec des scores respectifs pour chacune des échelles de 4.68, 2.08, 9.18, -1.12 et -3.90.

Les différences observées entre les conditions expérimentales laissent croire que les deux méthodes pédagogiques ont eu dans l'ensemble un impact à peu près équivalent.

2.4.1.2. Pour les deux niveaux

a) On observe pour les groupes expérimentaux une légère amélioration dans les connaissances acquises avec un score de 0.72 et une augmentation plus importante dans la compréhension de la matière avec un score de 2.22.

b) De leur côté, les deux groupes de contrôle sont caractérisés eux aussi par des différences positives mais dont la grandeur diffère de celles obtenues par la première situation expérimentale. Au niveau de l'acquisition des connaissances, la méthode active est responsable d'une très légère augmentation avec un score de 0.44; au niveau de la compréhension, l'augmentation est sensiblement plus forte avec une différence positive de 5.57. L'impact de cette méthode se dégage surtout dans le 2e niveau où elle est responsable d'une augmentation deux fois plus forte que la méthode active intégrée.

c) Pour l'ensemble des sujets, on retrouve des augmentations respectives de 0.59 et de 3.75. Ceci tend à montrer que les sujets ont amélioré leur compréhension du domaine des Relations Humaines sans toutefois acquérir de nouvelles connaissances.

Les scores obtenus pour ces deux niveaux d'apprentissage révèlent une légère supériorité de la méthode active sur la méthode active intégrée.

2.4.1.3. Pour le TEAC global

a) La méthode active intégrée est responsable d'une légère augmentation des apprentissages cognitifs, augmentation qui se chiffre à 1.47.

b) La méthode active est, elle aussi, responsable d'une augmentation des apprentissages cognitifs, augmentation qui, à 2.87, est presque le double de la précédente.

c) Le changement total des apprentissages cognitifs s'élève à un peu plus de 2% pour l'ensemble des étudiants du cours de Relations Humaines.

2.4.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.4

A une ou deux exceptions près, les résultats contenus dans le Tableau 16 démontrent que la méthode active a eu un impact plus positif sur les apprentissages cognitifs que la méthode active intégrée.

L'hypothèse spécifique 2.4 est donc rejetée.

2.4.3. Analyse et interprétation

Avant de procéder à une analyse des résultats spécifiques du TEAC il serait important de souligner les implications générales des changements mesurés par cet instrument.

Comme l'indique le Tableau 16, le résultat maximum observé ne dépasse pas 12%. Alors qu'une telle distribution des résultats serait parfaitement normale dans un test d'attitude ou de perception, elle soulève de sérieuses questions quand elle caractérise un test d'apprentissage cognitif ou en d'autres termes un examen de connaissance et de compréhension de la matière. Il est très surprenant de constater que les scores globaux des deux groupes ont uniquement augmenté de 1.47% et 2.87% à la suite du cours. Non seulement les augmentations constatées sont très faibles, mais certaines échelles ont enregistré entre le pré-test et le post-test des diminutions dans leurs résultats.

Comment expliquer des performances aussi lamentables de la part des étudiants sur le plan de l'acquisition de connaissances? Encore une fois, plusieurs explications plausibles peuvent être avancées.

Une première explication soulève le problème de la valeur de l'instrument. Comme les Tableaux 6, 7 et 8 l'indiquent, les scores globaux de fidélité interne des différents questionnaires (exception faite du TEAC) se distribuent entre 0.737 pour le TEVI et 0.936 pour le TESP. Les deux versions du TEAC héritent de leur côté d'indices de fidélité assez faibles soit 0.513 pour la version Saumier et 0.075 pour la version Duval. Les problèmes de fidélité interne que connaissent ces deux instruments

questionnent certainement la qualité de leur construction et l'homogénéité de leurs items. De plus, les écarts-types des différents résultats obtenus au pré-test et au post-test par ces deux questionnaires sont anormalement élevés, indiquant un manque d'homogénéité dans les réponses des sujets. Les caractéristiques de ces différents indices concordent donc pour mettre en doute les qualités métrologiques de l'instrument.

Une seconde explication concerne l'atteinte des objectifs particuliers mis de l'avant dans le cours de Relations Humaines. La méthode pédagogique employée dans le cours favorise l'atteinte des objectifs expérientiels au détriment des objectifs d'ordre cognitifs ou scolaires. Les exposés, conçus pour mettre l'étudiant en situation et introduire l'activité, privilégient souvent "l'ambiance" plutôt que les connaissances. L'absence d'examens ou de tests de connaissances intégrés à la démarche du cours contribue à diminuer l'importance accordée aux objectifs cognitifs.

Enfin, une dernière explication plus "psychologique" concerne l'attitude même des étudiants face au cours de Relations Humaines en particulier et à la méthode pédagogique en général. Le cours de Relations Humaines, avec son orientation de pédagogie active passe souvent aux yeux des étudiants pour un cours scolaire moins exigeant. Avant de connaître ce cours, l'étudiant a toujours appris à associer apprentissage avec examens et travaux techniques et impersonnels. Le premier contact avec le cours de Relations Humaines désoriente l'étudiant et l'amène à penser que ce cours exigera peu de lui. Entre les examens de mathématiques et les dissertations philosophiques, les exigences du cours ne semblent pas tellement scolaires. Trop souvent, ce n'est qu'à la fin de la session que l'étudiant prend conscience de l'investissement personnel, interpersonnel et aussi intellectuel

qu'a requis son cours. De plus, il est pratique commune au Cegep de ne lire que la matière qui sera spécifiquement contrôlée par un examen ou un travail quelconque. Comme ce cours de Relations Humaines ne comporte pas de contrôle spécifique de la matière, l'acquisition et la compréhension de cette dernière sont perçues par bon nombre d'étudiants comme secondaire à la réussite du cours.

Les auteurs de la recherche sont d'avis que ces trois facteurs ont concouru à l'explication des résultats obtenus au TEAC. La qualité de l'instrument et des énoncés, les caractéristiques de la méthode pédagogique et enfin l'attitude pédagogique de bon nombre des étudiants sont responsables des résultats surprenants constatés au niveau des apprentissages cognitifs.

Un dernier aspect de ces résultats mérite une mention. Les scores contenus dans le <u>Tableau 16</u> témoignent des différences importantes dans les apprentissages effectués dans chaque section du TEAC. Ainsi, la section "connaissance de soi" est caractérisée par une augmentation de plus de 9% pour l'ensemble des 4 groupes de Relations Humaines alors que la section "processus de groupe" accuse une baisse de près de 4%. Encore ici, des résultats se prêtent à plusieurs explications. Les résultats de chaque section révèlent une amélioration graduelle des apprentissages (4.68, 2.08, 9.18) jusqu'à la mi-session, suivie d'une baisse progressive (-1.12, -3.90) jusqu'à la fin. Cette évolution des apprentissages . retrouve dans les deux situations expérimentales et peut correspondre à des changements dans l'intérêt manifeste pour la matière ou encore à une baisse éventuelle de la quantité de travail personnel fournie par les étudiants.

La première explication trouve une certaine corroboration dans la tendance centripète identifiée précédemment (page 131). Les meilleurs résultats s'observent dans une section qui rejoint plus les intérêts des étudiants (connaissance de soi) alors que les pires résultats s'observent dans une section plus théorique et qui se rapproche moins du vécu étudiant (processus de groupe).

2.5. Hypothèse spécifique 2.5

La méthode active intégrée produit une meilleure réponse aux attentes des étudiants que la méthode active.

L'instrument utilisé pour vérifier cette hypothèse se nomme le test d'évaluation des attentes personnelles (TEAP). Il mesure trois niveaux d'attentes, les attentes scolaires (TEAPA), les attentes personnelles (TEAPB) et enfin les attentes interpersonnelles (TEAPC). Les résultats contenus dans le Tableau 17 correspondent aux différences entre ce que les étudiants attendaient du cours au moment du pré-test et ce qu'ils croient avoir obtenu au moment du post-test. Un score positif indique donc que le cours a dépassé les attentes des étudiants, un score neutre indique que le cours a répondu exactement aux attentes des étudiants et un score négatif indique que le cours n'a pas réussi à répondre complètement aux attentes des étudiants.

2.5.1. Présentation des résultats

Le Tableau 17 présente en abscisse les différentes échelles du TEAP et en ordonnée les différences observées entre le pré-test et le post-test pour chaque situation expérimentale et pour les deux situations réunies. Notons que tous les résultats observés correspondent à des différences négatives.

Tableau 17

Résultats au TEAP des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles

	Echelles \ Groupes	Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Les 3 sections du TEAP	Attentes académiques (TEAPA)	-8.15*	-8.54*	-8.32
	Attentes personnelles (TEAPB)	-9.69**	-12.00**	-10.72**
	Attentes interpersonnelles (TEAPC)	-10.77**	-8.91*	-9.88**
	TEAP global	-9.54**	-9.81**	-9.63**

* < .05

** < .01

2.5.1.1. Pour les trois sections du TEAP

a) Les scores obtenus par les deux groupes expérimentaux aux trois sections du TEAP révèlent que la méthode active intégrée a le mieux répondu aux attentes scolaires et le moins bien répondu aux attentes interpersonnelles. Les trois différences négatives observées (-8.15, -9.69, -10.77) sont significatives respectivement à .05, .01 et .01.

b) Du côté des groupes contrôles, on observe aussi la présence de scores négatifs, mais ce sont les attentes personnelles qui ont reçu la réponse la moins satisfaisante avec une différence négative de 12%. Les deux autres échelles, scolaire et interpersonnelle, sont caractérisées par des taux de réponse à peu près équivalents, soit -8.54 et -8.91. Cependant, une analyse des scores bruts indique que, contrairement aux autres résultats des 4 groupes qui varient au pré-test de 83% à 89%, les résultats observés chez les 2 groupes contrôles au niveau des attentes scolaires initiales s'élèvaient à 77.27%. La différence négative de 8.54% correspond donc à une appréciation très faible au post-test de 68.72% pour les attentes scolaires.

c) Pour l'ensemble des groupes de Relations Humaines, le taux de réponse pour chaque échelle est le suivant: la section qui a obtenu la meilleure réponse est celle des attentes scolaires avec -8.32, suivie des attentes interpersonnelles avec -9.88 et enfin, les attentes personnelles avec -10.72.

2.5.1.2. Pour le TEAP global

a) Pour la méthode active intégrée, l'écart entre les attentes formulées par les étudiants et la réponse à ces attentes s'élève à 9.54. Il s'agit d'une différence significative à .01.

b) De son côté, la méthode active accuse une réponse du même ordre aux attentes des étudiants avec un score négatif de 9.81 (.01).

c) Pour l'ensemble des groupes contrôles et expérimentaux, la différence observée se chiffre à -9.53, ce qui est significatif à .01.

2.5.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.5

Bien que la méthode active intégrée a mieux répondu aux attentes des étudiants (-9.54 vs -9.81), la différence observée (0.27) témoigne d'un écart négligeable entre les deux impacts.

L'hypothèse spécifique 2.5 est donc rejetée.

2.5.3. Analyse et interprétation

La première chose qui se dégage de la réponse aux attentes des étudiants telle que mesurée par le TEAP est que le cours de Relations Humaines n'a que partiellement répondu à ces attentes. Toutes les valeurs contenues dans le Tableau 17 sont négatives. L'écart entre les attentes et la réponse à ces attentes varient de 8.15 à 12.00 pour une moyenne de près de 10%. Cet indice partiel d'insatisfaction trouve une explication dans le fait que les étudiants manifestent au début du cours un niveau d'attente assez élevé.

En deuxième lieu, les résultats obtenus aux différentes échelles indiquent des changements assez semblables dans les deux situations expérimentales. Les attentes scolaires reçoivent dans ces deux groupes une meilleure réponse que les attentes personnelles et interpersonnelles. Cependant, ces deux derniers types d'attentes reçoivent des réponses différentes dans les deux situations expérimentales. Ainsi, la méthode active intégrée est responsable d'une meilleure réponse aux attentes personnelles qu'interpersonnelles alors que la méthode active est responsable d'un impact contraire. Ces résultats confirment la tendance déjà observée dans les réponses aux tests personnels (TECS) et interpersonnels (TECRI et TEVI). Dans l'ensemble, la méthode active intégrée semble avoir eu un meilleur impact sur tous les aspects personnels (concept de soi, besoins personnels, attentes personnelles) alors que la méthode active semble avoir eu un impact supérieur sur tous les aspects interpersonnels (besoins et ressentis interpersonnels, habiletés interpersonnelles et attentes interpersonnelles).

Enfin, bien que la différence nette soit faible, les résultats bruts au post-test montrent que la méthode active intégrée est responsable d'une meilleure réponse aux attentes scolaires que la méthode active.

2.6. Hypothèse spécifique 2.6

La méthode active intégrée produit une plus grande satisfaction face au cours chez les étudiants que la méthode active.

Cette dernière hypothèse concernant la satisfaction face au cours a été vérifiée à l'aide du test d'évaluation de la satisfaction personnelle (TESP). Ce questionnaire composé de 61 items évalue 4 niveaux de satisfaction et a été conçu pour répondre aux caractéristiques particulières du cours de Relations Humaines. Les niveaux évalués par le TESP sont la méthode pédagogique utilisée, les ressources textuelles, humaines et physiques, le contenu du cours et le climat du groupe-classe. Comme ce questionnaire n'a été administré qu'au post-test, les scores finaux ne sont pas des différences, mais bien les scores bruts transformés en percentiles. Plus le score est élevé, plus la satisfaction des étudiants est grande.

2.6.1. Présentation des résultats

Le Tableau 18 contient en abscisse les différentes échelles du questionnaire et en ordonnée les scores globaux de satisfaction obtenus pour chaque situation expérimentale.

Tableau 18

Résultats au TESP des 2 groupes expérimentaux et des 2 groupes contrôles

Echelles \ Groupes		Les 2 groupes expérimentaux (26)	Les 2 groupes de contrôle (22)	Total (48)
Les 4 sections du TESP	Méthode	79.60	74.20	77.00
	Contenu	81.20	75.20	78.60
	Ressources	79.20	77.80	78.40
	Climat	80.80	71.00	76.20
TESP global		80.20	74.60	77.60

2.6.1.1. Pour les quatre sections du TESP

a) Les deux groupes expérimentaux semblent également satisfaits des 4 sections évaluées par le TESP. Ainsi, l'écart observé entre le plus fort et le plus faible résultat se chiffre à seulement 2%. La section du contenu obtient le meilleur indice de satisfaction avec un score de 81.20, suivi de très près par le climat avec 80.80, la méthode avec 79.60 et les ressources avec 79.20.

b) De leur côté, les 2 groupes contrôles se sont montrés moins satisfaits de l'impact de la méthode active en fournissant des résultats de 77.80 pour la section ressources, de 75.20 pour la section contenu, de 74.20 pour la méthode et de 71.00 seulement pour le climat. Le score le plus élevé de cette situation est plus faible que le score le plus bas obtenu dans la première situation expérimentale.

c) Pour l'ensemble des groupes de Relations Humaines, c'est la section contenu qui a le plus satisfait les étudiants avec un score de 78.60, suivie de près par les sections ressources avec 78.40, méthode avec 77.00 et le climat avec 76.20.

2.6.1.2. Pour le TESP global

a) Les étudiants qui ont participé au cours de Relations Humaines employant la méthode active intégrée ont manifesté un niveau de satisfaction de plus de 80%.

b) Ceux qui utilisent la méthode active présentent un niveau de satisfaction sensiblement plus faible évalué à 74.60%.

c) Enfin, pour les deux situations expérimentales, l'indice de satisfaction globale se chiffre à 77.60. La différence observée entre la méthode active intégrée et la méthode active se chiffre à 5.60% en faveur de la première méthode pédagogique.

2.6.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2.6

Les résultats observés dans le Tableau 18 révèlent que la méthode active intégrée a été perçue comme plus satisfaisante que la méthode active et ce, sur toutes les échelles du TESP. Trois des échelles présentent d'ailleurs des différences de plus de 5% entre les deux situations expérimentales, soit la méthode, le contenu et le climat. Ces différents résultats indiquent donc que la méthode active intégrée produit un plus fort degré de satisfaction face au cours que la méthode active.

L'hypothèse spécifique 2.6 est donc retenue.

2.6.3. Analyse et interprétation

Les différences observées entre les deux situations expérimentales sont assez importantes. Elles vont de 1.4% pour les ressources à 9.2% pour le climat. Ces différences s'expriment toujours à l'avantage de la méthode active intégrée.

La section évaluant la méthode pédagogique comprenait des questions sur le fonctionnement et l'organisation du cours, sur le ratio et l'intégration théorie pratique et sur la qualité des méthodes d'évaluation. A ce niveau, la méthode active intégrée obtient une cote de satisfaction supérieure à la méthode active de 5.4%. L'utilisation dans cette méthode d'un matériel de support théorique et pratique écrit a donc un impact très direct sur la satisfaction des étudiants face à la méthode pédagogique employée. Ce résultat rejoint dans une certaine mesure la réponse supérieure aux attentes scolaires des étudiants obtenue par la méthode active intégrée et mesurée par le TEAP.

La section contenu comportait des questions sur le choix et la pertinence des thèmes, des problématiques, des théories et des exercices pratiques. Bien que le contenu était le même pour les deux situations expérimentales, celui-ci semble avoir été mieux présenté et expliqué à l'étudiant avec la méthode active intégrée. L'emploi d'un matériel de support écrit dans la méthode active intégrée est responsable d'une satisfaction supérieure de 6% chez les étudiants.

Au niveau des ressources, les questions portaient sur les ressources humaines, physiques et matérielles. Cependant, les étudiants utilisant la méthode active ont été invités à ne pas évaluer la qualité des ressources matérielles puisqu'ils n'avaient pas reçu de matériel écrit. Les différences observées entre les deux méthodes portent donc essentiellement sur les ressources humaines et physiques. Cette différence, la plus petite, s'élève à 1.4% et met en évidence l'impact réel de la méthode active intégrée sur les trois autres sections du TESP.

La dernière section du TESP, intitulée climat, comportait des questions sur les échanges interpersonnels, l'intérêt pour les relations humaines, l'implication et la participation dans le cours. Sur ce point, la méthode active intégrée obtient une cote de satisfaction supérieure à l'autre méthode de 9.20%. Ce résultat est quelque peu surprenant puisqu'il constitue le premier indice d'un impact favorable de la méthode active intégrée sur un aspect interpersonnel. Toutefois cette section comprenait suffisamment de questions "personnelles" (implication, participation) pour expliquer la différence observée.

Les résultats globaux du TESP confirment la supériorité de l'impact de la méthode active intégrée sur la satisfaction des étudiants avec une différence de 5.6% observée entre les deux situations expérimentales.

2.7. L'hypothèse générale 2.0

La méthode active intégrée produit un plus grand nombre de changements positifs d'ordre psychologique et d'ordre pédagogique que la méthode active.

2.7.1. Vérification de l'hypothèse générale 2.0

Bien que la méthode active intégrée ait obtenu des résultats supérieurs à la méthode active sur 4 des 6 instruments employés (TECS, TECRI, TEAP et TESP), seulement deux de ces résultats globaux, ceux du TECS et du TESP sont caractérisés par des différences suffisamment importantes, pour retenir l'hypothèse formulée. Les résultats obtenus pour ces deux derniers instruments (TEVI et TEAC) révèlent même un impact supérieur de la méthode active. Ces résultats témoignent donc d'une performance globale équivalente des deux méthodes quoique l'impact de chaque méthode a varié selon les types de changements évalués. Comme l'hypothèse générale 2.0 requiert un plus grand nombre de changements positifs de la part de la méthode active intégrée, elle doit être infirmée.

L'hypothèse générale 2.0 est donc rejetée.

2.7.2. Discussion

Le rejet de l'hypothèse générale 2.0 nous amène à croire que la simple distribution aux étudiants du matériel écrit de la banque de ressources n'a pas eu un impact systématique sur les dimensions psychologiques et pédagogiques évaluées.

Certes, l'analyse des hypothèses spécifiques (2.1 à 2.6) témoigne d'un impact positif de la méthode active intégrée sur plusieurs des dimensions étudiées. Ainsi, la distribution du matériel semble responsable d'une meilleure perception globale de soi, d'un besoin supérieur de contrôle et de prise en charge, d'une perception de soi et des autres comme étant plus aimables, d'une meilleure réponse aux attentes scolaires et personnelles et d'une plus grande satisfaction face aux différentes dimensions du cours de Relations Humaines.

Cependant, plusieurs aspects-clés ne semblent pas avoir été influencés par l'emploi du matériel de la banque de ressources. La majorité des dimensions interpersonnelles étudiées sont restées imperméables à l'emploi d'un support écrit et, ce qui est plus surprenant, les apprentissages cognitifs ont été légèrement diminués par l'emploi de ce matériel.

Employé comme tel, le matériel écrit de la banque de ressources voit son impact pédagogique restreint à la perception que les étudiants ont du cours de Relations Humaines. Tel qu'il est conçu, ce matériel ne semble pas s'adresser à une utilisation par les étudiants et voit donc son rôle se limiter à celui de support pédagogique pour l'animateur-enseignant.

Il est probable, cependant, qu'il pourrait éventuellement être adapté à une utilisation par l'étudiant en l'intégrant mieux aux objectifs pédagogiques, aux activités pratiques du cours et surtout à l'évaluation des apprentissages. Quoiqu'il en soit, son emploi comme matériel d'apprentissage pour l'étudiant ne semble pas contre-indiqué puisqu'à la lueur des résultats obtenus, son impact psychologique et pédagogique peut être considéré comme neutre positif.

CHAPITRE IV

SOMMAIRE, CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS

Ce dernier chapitre comprend trois sections. Un sommaire de la recherche sera présenté dans la première section. Les conclusions tirées des résultats constitueront la seconde et une série de recommandations viendra meubler la dernière.

SOMMAIRE DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche était double. Il s'agissait dans un premier temps de comparer la méthode active de groupe employée dans les cours de Relations Humaines avec la méthode traditionnelle (enseignement magistral) employée dans la plupart des autres cours de psychologie et, dans un second temps de comparer dans le cadre d'un cours de Relations Humaines la méthode active intégrée utilisant un matériel de support pédagogique écrit (banque de ressources) avec la méthode active sans support écrit.

Pour ces comparaisons, deux hypothèses générales ont été retenues:

Hypothèse générale 1

La méthode active produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique que la méthode traditionnelle.

Hypothèse générale 2

La méthode active intégrée produit un plus grand nombre de changements d'ordre psychologique et d'ordre pédagogique que la méthode active. Un certain nombre d'hypothèses spécifiques ont été dérivées de chaque hypothèse générale mais ne sont pas reproduites ici.

Six questionnaires évaluant différentes dimensions psychologiques et pédagogiques ont été administrés à une population d'étudiants de niveau collégial à l'intérieur d'un schéma expérimental de type prétest/post-test. Sur un ensemble de six groupes, deux groupes totalisant trente étudiants (groupes témoins) ont suivi un cours de psychologie à enseignement traditionnel; deux autres (groupes contrôles) avec au total vingt-deux étudiants ont suivi le cours de Relations Humaines employant la méthode active; les deux derniers groupes (groupes expérimentaux) comprenant en tout vingt-six étudiants ont suivi ce cours mais avec en plus un matériel pédagogique écrit (banque de ressources).

RESUME DES RESULTATS

Les résultats de l'expérimentation ont permis de confirmer la première hypothèse générale. En effet, cinq des six dimensions personnelles et interpersonnelles mesurées par les trois instruments psychologiques ont accusé dans les groupes de Relations Humaines des changements positifs supérieurs à ceux des groupes suivant un cours avec la méthode pédagogique traditionnelle. La méthode active a donc eu, contrairement à la méthode traditionnelle, un impact positif sur la représentation de soi, les comportements et ressentis interpersonnels et les habiletés de communication. La confirmation de la première hypothèse constitue un argument de plus pour ceux qui prétendent que les méthodes actives ont un impact psychologique supérieur aux méthodes traditionnelles.

La seconde hypothèse a été en partie infirmée par les résultats de la recherche. Deux des six questionnaires utilisés ont enregistré pour la méthode active intégrée (support écrit) un impact supérieur, deux autres un impact équivalent et les deux derniers un impact inférieur à la méthode active. Ces résultats semblent indiquer un impact global équivalent des deux méthodes employées dans le cours de Relations Humaines. L'infirmation de la seconde hypothèse met en doute l'utilisation comme telle de la documentation écrite de la banque de ressources comme matériel d'apprentissage auprès de l'étudiant.

CONCLUSIONS

A partir des résultats obtenus dans cette recherche, il est possible de dégager les conclusions suivantes:

1. La méthode active employée dans le cours de Relations Humaines a un meilleur impact psychologique que la méthode traditionnelle de l'enseignement magistral. Cet impact se manifeste particulièrement au niveau de la représentation de soi, de l'expression et de la sollicitation des comportements interpersonnels et des habiletés de communication.

2. La méthode active intégrée (support pédagogique écrit) a un impact psychologique et pédagogique équivalent à la méthode active simple. Elle est responsable d'une amélioration de la représentation de soi chez les étudiants et de leur satisfaction face au cours tout en ayant un impact négatif sur leurs habiletés de communication et leurs apprentissages cognitifs.

LIMITES DE LA RECHERCHE

Une recherche en milieu réel a pour principal avantage de s'adresser à des problèmes vécus de façon concrète par un secteur de vie ou de travail. Les observations et les conclusions qui en découlent ne peuvent qu'être des plus pertinentes. Toutefois, les contrôles propres à toute investigation scientifique y sont plus difficilement applicables. Ceci constitue a priori la principale limite d'une telle entreprise.

Il convient ensuite d'identifier les limites spécifiques à la recherche qui nous intéresse. Elles se trouvent au nombre de quatre:

1. Représentativité du contenu de cours: il est connu que les contenus d'un même cours varient avec l'endroit où ils sont enseignés et avec le professeur qui en assume la responsabilité. Il est donc évident que le programme du cours de Relations Humaines et la méthode particulière utilisée dans cette recherche ne peuvent être représentatifs de tous les cours de Relations Humaines du réseau collégial. Bien qu'un effort a été fait pour bien identifier l'approche étudiée, il faut éviter une généralisation trop rapide des résultats à tous les cours de Relations Humaines.
2. Représentativité de la population étudiée: le mécanisme existant de constitution des groupes-cours a interdit l'utilisation de techniques d'échantillonnage. Les groupes employés dans cette recherche sont en réalité des populations et ne peuvent prétendre à une quelconque représentativité statistique. Encore là, un effort particulier a été fait pour bien dégager les principales caractéristiques

de la population étudiée. Toute généralisation à d'autres populations doit s'effectuer avec la plus grande prudence.

3. Valeur des instruments de mesure: confrontés à une véritable pénurie d'instruments de mesure appropriés, les auteurs de cette recherche se sont vus dans l'obligation de construire tous les instruments nécessaires. Bien que dans l'ensemble la fidélité interne de ces instruments a été jugée fort acceptable, la validité repose presqu'exclusivement sur la qualité de leur construction. La valeur réelle de ces instruments n'émergera qu'après de nombreuses utilisations.

4. Valeur des résultats: les contraintes imposées par la constitution de la population ont eu des répercussions sur le type d'analyse inférentielle qu'il était possible de mener. Ainsi, les inférences statistiques ont porté uniquement sur des comparaisons pré-test/post-test, excluant à toute fin pratique l'utilisation de statistiques inférentielles entre les différents groupes.

Toute généralisation des résultats devra se faire en tenant compte de ces limites méthodologiques. Malgré ces restrictions, la pertinence de la démarche d'investigation et la richesse des résultats suggèrent certaines implications pour l'enseignement du cours de Relations Humaines et pour des recherches ultérieures dans ce domaine.

RECOMMANDATIONS

Les résultats de cette investigation suggèrent d'eux-mêmes un certain nombre de recommandations dont l'implantation éventuelle avantagerait l'enseignement des Relations Humaines au niveau collégial. Voici ces recommandations:

1. Poursuivre l'utilisation et l'amélioration de la méthode active du laboratoire d'apprentissage structuré en Relations Humaines.

Les résultats de cette recherche confirment l'impact psychologique positif de la méthode active employée dans un cours de Relations Humaines. Cette méthode permet une meilleure atteinte des principaux objectifs du cours de Relations Humaines que la méthode traditionnelle. Une expérimentation continue de nouveaux modes d'intervention et d'animation ainsi qu'une amélioration constante de l'approche existante permettrait de faire du cours de Relations Humaines un véhicule privilégié pour l'apprentissage des nombreuses habiletés interpersonnelles nécessaires au fonctionnement dans un milieu de vie et de travail de plus en plus complexe.

2. Construire pour le cours de Relations Humaines des outils théoriques et méthodologiques conciliant mieux les changements d'ordre psychologique et les apprentissages plus académiques.

Comme il a été dit au début de cette recherche, la création de la banque de ressources en Relations Humaines avait pour objectif de mieux intégrer la tradition expérientielle du petit groupe au contexte plus académique de l'enseignement collégial. Cette recherche révèle que la banque de ressources n'atteint que partiellement cet objectif au niveau des apprentissages cognitifs. Il importe donc de modifier cet outil pour améliorer le lien qui existe entre la "théorie" et la "pratique". Un certain nombre de pistes s'offrent déjà à l'enseignant: évaluation plus suivie des lectures et de la compréhension des exposés, discussions visant à

établir les liens qui existent entre telle situation vécue et tel cadre d'explication, instruments de réflexion personnelle pour l'étudiant, etc...

3. Modifier le matériel de la banque de ressources en Relations Humaines pour le rendre plus compatible à une utilisation régulière par l'étudiant.

La banque de ressources a été initialement conçue pour servir de support pédagogique à l'enseignant. Plusieurs professeurs de réseau collégial, dont les auteurs de cette recherche, ont construit un manuel de l'étudiant à partir du matériel de la banque. Il serait souhaitable de poursuivre ce travail pour en arriver à la constitution d'un manuel de cours spécialement conçu pour une utilisation par l'étudiant.

4. Effectuer des évaluations périodiques de l'impact psychologique et académique du cours de Relations Humaines et de la banque de ressources en Relations Humaines.

Dans le cadre de cette démarche d'investigation, les auteurs de cette recherche ont mis au point une série de questionnaires permettant d'évaluer différents types de changements et d'apprentissages chez l'étudiant. De plus, dans une phase antérieure de la démarche, un outil a été spécialement conçu pour évaluer l'impact spécifique de chaque exercice. Ces différents instruments de mesure permettent donc à l'enseignant du cours de Relations Humaines d'évaluer régulièrement les résultats de son intervention. Il serait souhaitable qu'un support technique et lorsque possible qu'un support financier soit mis à la disposition de l'enseignant qui désire évaluer la qualité des changements et des apprentissages effectués par l'étudiant. Une mise en commun de ces études lors du stage annuel de perfectionnement des professeurs de psychologie ne pourrait qu'être profitable au perfectionnement du cours et des enseignants qui en sont responsables.

ANNEXE A

Les questionnaires d'évaluation

RENSEIGNEMENTS GENERAUX

NUMERO DE RECHERCHE: ____________

1. Secteur:

   général ☐ 1
   professionnel ☐ 2

2. Programme d'études:

   Sciences de la Santé ☐ 01
   Sciences Pures ☐ 02
   Sciences Humaines ☐ 03
   Lettres ☐ 04
   Techniques Dentaires ☐ 05
   Techniques d'Hygiène Dentaire ☐ 06
   Techniques de Prothèses Visuelles ☐ 07
   Techniques Infirmières ☐ 08
   Electrotechnique ☐ 09
   Techniques Administratives ☐ 10
   Techniques de Secrétariat ☐ 11
   Informatique ☐ 12
   Autres ☐ 13

3. Sexe:

   masculin ☐ 1
   féminin ☐ 2

4. Groupe d'âge:

   moins de 18 ans ☐ 1
   18 à 20 ans ☐ 2
   20 ans et plus ☐ 3

5. Le cours dans lequel vous êtes présentement est pour vous

   obligatoire ☐ 1
   complémentaire ☐ 2

6. Votre rendement scolaire en général est

   inférieur à 65 ☐ 1
   entre 65 et 79 ☐ 2
   supérieur à 80 ☐ 3

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

T.E.C.S.

TEST D'EVALUATION DU CONCEPT DE SOI

Test d'Evaluation du Concept de Soi

Ce questionnaire vise à évaluer le concept de soi. Ce point de vue intérieur porte plusieurs noms: image de soi, perception de soi, image personnelle. Tous ces termes ont en commun une façon de se voir et la notion de soi-même. Cette façon qu'on a de se voir est un processus dynamique qui réunit différents aspects de soi-même comme l'aspect physique, l'aspect personnel, l'aspect social, etc... et qui est la résultante de différents niveaux de perception, soit ce que tu penses être, ce que tu fais, ce que tu aimerais être, etc...

Il s'agit donc, dans ce questionnaire, de vous situer sur chacun des aspects du concept de Soi en fonction de ces différentes façons de vous percevoir.

DIRECTIVES

1. Vous avez à vous situer par rapport à chaque énoncé en considérant les quatre(4) niveaux de réponse suivants:

   a) JE ME PERÇOIS COMME ...

   b) J'AGIS COMME ...

   c) J'AIMERAIS ETRE ...

   d) LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME ...

2. Vous répondez en encerclant, sur la feuille-réponse, le chiffre qui correspond le mieux à votre perception.

   EXEMPLE:

   énoncé 1. ... *une personne pour qui la santé physique a* BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU *d'importance.*

   a) JE ME PERÇOIS COMME ...

   b) J'AGIS COMME ...

   c) J'AIMERAIS ETRE ...

   d) LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME ...

1.	a)	7	(6)	5	4	3	2	1
	b)	7	6	5	4	3	(2)	1
	c)	(7)	6	5	4	3	2	1
	d)	7	6	5	4	3	2	(1)

   Dans l'exemple ci-dessus les 4 réponses sont différentes. C'est tout à fait possible. Il est aussi possible que certaines de vos réponses soient identiques, si cela correspond à votre perception.

3. Nous vous demandons de remplir la section RENSEIGNEMENTS GENERAUX qui se trouve au début de la feuille-réponse.

1. ...une personne pour qui la santé physique a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU d'importance.

2. ...une personne TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU optimiste.

3. ...une personne qui est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU en contact avec ses émotions.

4. ...une personne qui a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de facilité à comprendre des notions nouvelles.

5. ...une personne qui a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de facilité à s'exprimer dans un groupe.

6. ...une personne qui a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU d'influence sur sa famille.

7. ...une personne qui fait BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de choses avec son corps.

8. ...une personne dont le caractère est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU souple.

9. ...une personne qui confie FACILEMENT 7 6 5 4 3 2 1 DIFFICILEMENT ses émotions aux autres.

10. ...une personne qui acquiert FACILEMENT 7 6 5 4 3 2 1 DIFFICILEMENT de nouvelles connaissances.

11. ...une personne qui est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU intéressée par les gens en général.

12. ...une personne pour qui sa famille a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU d'importance.

13. ...une personne TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU en contact avec ses ressentis corporels (tensions, frissonnements, douleurs, plaisirs).

14. ...une personne TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU en contrôle de ses moyens.

15. ...une personne qui est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU attentive aux émotions des autres.

16. ...une personne qui applique FACILEMENT 7 6 5 4 3 2 1 DIFFICILEMENT des notions théoriques à une situation concrète.

17. ...une personne qui est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU facilement acceptée par les autres.

18. ...une personne qui ressent BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de responsabilité personnelle à l'égard de sa famille.

19. ...une personne qui est BIEN 7 6 5 4 3 2 1 MAL dans sa peau.

20. ...une personne qui a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU confiance en soi-même.

21. ...une personne qui accepte FACILEMENT 7 6 5 4 3 2 1 DIFFICILEMENT les émotions des autres.

22. ...une personne qui a BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de facilité à analyser une situation problématique.

23. ...une personne qui est TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU facile d'accès.

24. ...une personne qui est BIEN 7 6 5 4 3 2 1 MAL intégrée dans sa famille.

25. ...une personne qui se soucie BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU de son apparence générale.

26. ...une personne TRES 7 6 5 4 3 2 1 PEU en contact avec soi-même.

27. ...*une personne qui exprime* FACILEMENT 7 6 5 4 3 2 1 DIFFICILEMENT *ses émotions.*

28. ...*une personne qui a* BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU *de facilité à faire la synthèse (résumer) d'un ensemble d'informations.*

29. ...*une personne qui est* CONFORTABLE 7 6 5 4 3 2 1 INCONFORTABLE *en groupe.*

30. ...*une personne qui a* BEAUCOUP 7 6 5 4 3 2 1 PEU *de contact enrichissants avec sa famille.*

JE ME PERÇOIS COMME...	1. a) 7 6 5 4 3 2 1	2. a) 7 6 5 4 3 2 1	3. a) 7 6 5 4 3 2 1	4. a) 7 6 5 4 3 2 1	5. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
JE ME PERÇOIS COMME...	6. a) 7 6 5 4 3 2 1	7. a) 7 6 5 4 3 2 1	8. a) 7 6 5 4 3 2 1	9. a) 7 6 5 4 3 2 1	10. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
JE ME PERÇOIS COMME...	11. a) 7 6 5 4 3 2 1	12. a) 7 6 5 4 3 2 1	13. a) 7 6 5 4 3 2 1	14. a) 7 6 5 4 3 2 1	15. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
JE ME PERÇOIS COMME...	16. a) 7 6 5 4 3 2 1	17. a) 7 6 5 4 3 2 1	18. a) 7 6 5 4 3 2 1	19. a) 7 6 5 4 3 2 1	20. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 5 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
JE ME PERÇOIS COMME...	21. a) 7 6 5 4 3 2 1	22. a) 7 6 5 4 3 2 1	23. a) 7 6 5 4 3 2 1	24. a) 7 6 5 4 3 2 1	25. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
JE ME PERÇOIS COMME...	26. a) 7 6 5 4 3 2 1	27. a) 7 6 5 4 3 2 1	28. a) 7 6 5 4 3 2 1	29. a) 7 6 5 4 3 2 [illegible]	30. a) 7 6 5 4 3 2 1	Σ a ___
J'AGIS COMME...	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 3 2 1	b) 7 6 5 4 [illegible]	b) 7 6 5 4 3 2 1	Σ b ___
J'AIMERAIS ETRE...	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	c) 7 6 5 4 3 2 1	Σ c ___
LES AUTRES ME PERÇOIVENT COMME...	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	d) 7 6 5 4 3 2 1	Σ d ___
	___	___	___	___	___	
	Σ ___	Σ ___	Σ ___	Σ ___	Σ ___	

Σ (Σa) =
Σ (Σb) =
Σ (Σc) =
Σ (Σd) =

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

T.E.C.R.I.

TEST D'EVALUATION DES COMPORTEMENTS ET RESSENTIS INTERPERSONNELS

Test d'Evaluation des Comportements et des Ressentis Interpersonnels

Ce questionnaire cherche à évaluer les comportements et les ressentis interpersonnels. Ici, le terme comportement fait référence, d'une part, à la façon dont vous agissez avec les autres et, d'autre part, à la façon que vous aimeriez qu'ils agissent avec vous. Le terme ressenti fait référence, d'une part, aux sentiments que vous entretenez à l'égard des autres et, d'autre part, aux sentiments que vous aimeriez qu'ils entretiennent à votre égard.

Il s'agit donc dans ce questionnaire de vous situer le mieux possible par rapport à ces deux dimensions de votre activité interpersonnelle.

DIRECTIVES

1. Vous avez à vous situer par rapport à chaque énoncé en choisissant la réponse qui décrit le mieux vos comportements ou vos ressentis. Vous trouverez à la fin du questionnaire une feuille-réponse sur laquelle vous répondez.

   EXEMPLE:

   1. *Définitivement faux* 2. *Faux* 3. *Généralement faux*

   4. *Généralement vrai* 5. *Vrai* 6. *Définitivement vrai*

   Enoncé 1: Je crois que chaque personne est importante

   Réponse: 5

   Le répondant hypothétique indique ici qu'il croit vrai que chaque personne est importante.

2. Lisez attentivement les consignes qui précèdent chaque ensemble d'énoncé car les séries de réponses varient pour chaque ensemble.

3. Parfois, les gens ont tendance à répondre aux questions en fonction de ce qu'ils pensent qu'une personne devrait faire ou en fonction de ce qu'elle devrait être. Ce n'est pas ce qui est désiré ici. Nous aimerions que vous indiquiez la façon que vous agissez réellement ou encore la façon dont vous vous sentez réellement.

4. Certains énoncés peuvent vous sembler identiques ou similaires. Cependant, essayez de répondre à chaque énoncé sans tenir compte des autres.

5. N'oubliez pas d'inscrire votre numéro de recherche sur la feuille-réponse.

N.B. Répondez le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Pour chacun des trois ensembles suivants, inscrivez un chiffre de 1 à 6 dans la case qui suit le numéro de chaque énoncé sur la feuille-réponse.

ENSEMBLE # 1

Pour le premier ensemble, les chiffres 1 à 6 signifient:

1. *Définitivement faux* 2. *Faux* 3. *Généralement faux*

4. *Généralement vrai* 5. *Vrai* 6. *Définitivement vrai*

1. Je crois que chaque personne est importante.
2. Je me sens chaleureux à l'égard des gens.
3. J'aime que les gens portent de l'intérêt à mon égard.
4. Je ne crois pas pouvoir faire confiance au jugement des gens.
5. Les gens ne signifient rien pour moi.
6. Il est important pour moi que les gens aient confiance dans mes capacités.
7. Je me sens personnellement près des gens.
8. Je me sens bien lorsque les gens pensent que je suis une personne importante.
9. Je veux que les gens croient qu'ils peuvent se fier à mon jugement.
10. Je me sens personnellement distant des gens.
11. Je veux que les gens se sentent affectueux à mon égard.
12. J'admire les capacités des gens.
13. Je n'aime pas que les gens aient des doutes au sujet de mes capacités.
14. J'aime que les gens manifestent de l'intérêt à mon égard.
15. J'ai confiance dans les capacités des gens.
16. Je me sens très amical à l'égard des gens.
17. Il est important pour moi que les gens se sentent très amical à mon égard.
18. Ça me fait plaisir lorsque les gens montrent du respect pour ma compétence.
19. Je veux que les gens m'aiment.

ENSEMBLE # 2

Pour ce deuxième ensemble, les chiffres 1 à 6 signifient:

1. *Jamais* 2. *Rarement* 3. *Occasionnellement*

4. *Assez souvent* 5. *Souvent* 6. *Toujours*

20. Ça me dérange lorsque les gens manifestent de l'indifférence à mon égard.
21. Je me méfie de la compétence des gens.
22. Ça me choque lorsque les gens ne font pas confiance à mes capacités.
23. Ça me dérange lorsque les gens ne m'aiment pas.
24. J'essaie de ne pas faire des choses qui rendent les gens hostiles à mon égard.
25. J'essaie de me tenir avec les gens.
26. Je laisse les autres décider ce qu'il faut faire.
27. J'essaie d'entretenir des relations intimes avec les autres.
28. J'essaie d'être compris (e) dans des activités sociales informelles.
29. J'essaie d'impliquer d'autres personnes dans mes projets.
30. J'essaie d'être intime et personnel (le) avec les autres.
31. Lorsque les gens font des activités collectives, j'ai tendance à y participer.
32. Je suis facilement entraîné par les autres.
33. J'essaie de ne pas être seul (e).
34. J'essaie d'être la personne dominante lorsque je suis avec d'autres.
35. J'aime que les gens m'invitent à des rencontres.
36. J'aime que les gens réagissent froidement à mon égard.
37. J'essaie fortement d'influencer les comportements des autres.
38. J'aime que les gens m'impliquent dans leurs activités.
39. J'aime que les gens soient intimes avec moi.
40. J'aime prendre les choses en charge lorsque je suis avec d'autres.
41. J'aime que les gens soient distants avec moi.
42. J'essaie de faire faire aux autres ce que je veux.

ENSEMBLE # 3

Pour le dernier ensemble, les chiffres 1 à 6 signifient:

1. *Personne* 2. *Une ou deux personnes* 3. *Quelques personnes*

4. *Un certain nombre de personnes* 5. *Plusieurs personnes*

6. *La plupart des gens*

43. Je (ne) me sens indifférent (e) à l'égard de (d') ......
44. Je (ne) suis intéressé (e) par ......
45. Je veux que (qu') ...... (ne) pense (nt) que je suis une personne importante.
46. Je (ne) suis stimulé (e) par ......
47. Je sens que je (ne) peux me fier au jugement de (d') ......
48. Je (ne) déteste ......
49. J' (Je) (ne) essaie d'être amical (e) avec ......
50. Je (ne) laisse ...... décider ce qu'il faut faire.
51. Mes relations personnelles (ne) sont froides et distantes avec ......
52. Je (ne) laisse ...... fortement influencer mes comportements.
53. J'essaie de (ne) me rapprocher de (d') ......
54. Je (ne) laisse ...... contrôler mes actions.
55. J'aime que (qu') ...... (ne) m'invite (nt) à des activités.
56. J'aime que (qu') ...... (n') entretienne (nt) des rapports étroits à mon égard.
57. J'aime prendre les choses en charge lorsque je (ne) suis avec ......
58. J'aime que (qu') ...... (ne) me demande (nt) à participer dans ses (leurs) discussions.
59. J'aime que (qu') ...... (ne) se comporte (nt) amicalement à mon égard.
60. J'aime que (qu') ...... (ne) m'invite (nt) à participer à ses (leurs) activités.

FEUILLE-REPONSE

(T.E.C.R.I.)

Numéro de recherche: ___________

Ensemble # 1		Ensemble # 2		Ensemble # 3	
1. *Définitivement faux* 2. *Faux* 3. *Généralement faux*	4. *Généralement vrai* 5. *Vrai* 6. *Définitivement vrai*	1. *Jamais* 2. *Rarement* 3. *Occasionnellement*	4. *Parfois* 5. *Souvent* 6. *Toujours*	1. *Personne* 2. *Une ou deux personnes* 3. *Quelques personnes*	4. *Un certain nombre de personnes* 5. *Plusieurs personnes* 6. *La plupart des gens*
1. ☐	11. ☐	20. ☐	32. ☐	43. ☐	52. ☐
2. ☐	12. ☐	21. ☐	33. ☐	44. ☐	53. ☐
3. ☐	13. ☐	22. ☐	34. ☐	45. ☐	54. ☐
4. ☐	14. ☐	23. ☐	35. ☐	46. ☐	55. ☐
5. ☐	15. ☐	24. ☐	36. ☐	47. ☐	56. ☐
6. ☐	16. ☐	25. ☐	37. ☐	48. ☐	57. ☐
7. ☐	17. ☐	26. ☐	38. ☐	49. ☐	58. ☐
8. ☐	18. ☐	27. ☐	39. ☐	50. ☐	59. ☐
9. ☐	19. ☐	28. ☐	40. ☐	51. ☐	60. ☐
10. ☐		29. ☐	41. ☐		
		30. ☐	42. ☐		
		31. ☐			

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

T. E. V. I.

TEST D'EVALUATION DU VECU INTERPERSONNEL

Test d'évaluation du vécu interpersonnel

Ce questionnaire cherche à évaluer votre façon d'agir dans vos relations avec les autres.

Pour chacune des questions, encerclez sur la feuille-réponse le chiffre qui correspond le mieux à votre comportement lors de ces relations.

Le chiffre	1	signifie	*JAMAIS*
Le chiffre	2	signifie	*RAREMENT*
Le chiffre	3	signifie	*ASSEZ RAREMENT*
Le chiffre	4	signifie	*OCCASIONNELLEMENT*
Le chiffre	5	signifie	*ASSEZ SOUVENT*
Le chiffre	6	signifie	*SOUVENT*
Le chiffre	7	signifie	*TOUJOURS*

N'OUBLIEZ PAS D'INSCRIRE VOTRE NUMERO DE RECHERCHE

SUR LA FEUILLE-REPONSE

1. As-tu de la difficulté à exprimer tes idées lorsqu'elles diffèrent des idées de ceux qui t'entourent?

2. T'arrive-t-il de cacher aux autres tes réactions émotives?

3. Dans une conversation, t'arrive-t-il de parler plus que l'autre?

4. T'arrive-t-il de chercher à terminer une discussion lorsque tu réalises que l'autre a des valeurs radicalement opposées aux tiennes?

5. T'arrive-t-il de penser que les autres essaient de connaître nos opinions personnelles pour mieux nous manipuler?

6. T'arrive-t-il d'être sur la défensive lorsque les autres te donnent leurs perceptions de tes agissements?

7. T'arrive-t-il de ne pas donner ton opinion par crainte de la réaction des autres?

8. As-tu tendance à montrer aux autres ce que tu ressens?

9. T'arrive-t-il de passer la majeure partie d'une conversation à écouter ton partenaire?

10. As-tu tendance à éviter de discuter avec les gens dont tu trouves les idées choquantes et radicales?

11. T'arrive-t-il de penser que les gens qui font confiance aux autres sont ceux qui se font blesser?

12. Prends-tu l'initiative de demander aux autres du feedback (commentaires) sur ton comportement?

13. Dans une discussion tendue, t'arrive-t-il de donner ton point de vue même si les conséquences peuvent être fâcheuses?

14. T'arrive-t-il de laisser paraître tes émotions parmi un groupe d'individus?

15. Dans une discussion t'arrive-t-il de préparer ta riposte avant même que l'autre ait complètement exprimé son idée?

16. Ton intérêt est-il éveillé par quelqu'un dont les idées sont contraires aux tiennes?

17. T'arrive-t-il d'exprimer des pensées très personnelles même si l'autre ne l'a pas encore fait?

18. Lors de l'évaluation d'un travail d'équipe, t'arrive-t-il d'attendre passivement que les autres expriment leurs commentaires sur ta participation?

19. T'arrive-t-il de dire à quelqu'un ce que tu penses de lui-même s'il est susceptible?

20. Lorsque tu es avec des gens, as-tu l'habitude de garder tes sentiments pour toi?

21. Dans une conversation, t'arrive-t-il de mettre l'autre sur la défensive en lui opposant un barrage d'arguments?

22. T'arrive-t-il d'être irrité par quelqu'un qui ne partage pas ton point de vue?

23. As-tu tendance à t'assurer qu'un interlocuteur est digne de confiance avant de lui révéler tes sentiments personnels?

24. T'arrive-t-il de n'accepter que les perceptions des autres qui correspondent vraiment à ce que tu es?

25. Crains-tu de dire franchement à une personne ce que tu penses d'elle?

26. Es-tu une personne émotive avec les autres?

27. T'arrive-t-il de demander à l'autre de répéter ou de clarifier son point de vue pour t'assurer que tu as bien compris?

28. Dans une discussion de groupe, t'arrive-t-il d'insister pour que chacun fasse valoir son idée même lorsque celle-ci te semble farfelue?

29. Dans une relation interpersonnelle, fais-tu spontanément confiance à l'autre?

30. T'arrive-t-il d'apprécier et d'accepter les jugements des autres même lorsqu'il s'agit de critiques ou de feedbacks?

FEUILLE-REPONSE

Numéro de recherche: ____________________

TEST D'EVALUATION DU VECU INTERPERSONNEL

1. JAMAIS 2. RAREMENT 3. ASSEZ RAREMENT 4. OCCASIONNELLEMENT 5. ASSEZ SOUVENT 6. SOUVENT 7. TOUJOURS

1) 1 2 3 4 5 6 7		11) 1 2 3 4 5 6 7	21) 1 2 3 4 5 6 7
2) 1 2 3 4 5 6 7		12) 1 2 3 4 5 6 7	22) 1 2 3 4 5 6 7
3) 1 2 3 4 5 6 7		13) 1 2 3 4 5 6 7	23) 1 2 3 4 5 6 7
4) 1 2 3 4 5 6 7		14) 1 2 3 4 5 6 7	24) 1 2 3 4 5 6 7
5) 1 2 3 4 5 6 7		15) 1 2 3 4 5 6 7	25) 1 2 3 4 5 6 7
6) 1 2 3 4 5 6 7		16) 1 2 3 4 5 6 7	26) 1 2 3 4 5 6 7
7) 1 2 3 4 5 6 7		17) 1 2 3 4 5 6 7	27) 1 2 3 4 5 6 7
8) 1 2 3 4 5 6 7		18) 1 2 3 4 5 6 7	28) 1 2 3 4 5 6 7
9) 1 2 3 4 5 6 7		19) 1 2 3 4 5 6 7	29) 1 2 3 4 5 6 7
10) 1 2 3 4 5 6 7		20) 1 2 3 4 5 6 7	30) 1 2 3 4 5 6 7

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

(R. Duval)

T.E.A.C.

TEST D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

Test d'Evaluation des Apprentissages Cognitifs

Ce questionnaire vise à évaluer les apprentissages cognitifs effectués dans le cadre du cours de Relations Humaines. Le contenu de ce test correspond à un survol de la matière qui sera vue dans le cours. Il est donc normal que vous n'ayez pas les connaissances nécessaires pour répondre à plusieurs des questions. Toutefois les résultats de ce test serviront uniquement à des fins de recherche et ne contribueront en aucune façon à la note finale de ce cours.

Répondez à toutes les questions au meilleur de votre connaissance.

DIRECTIVES

1. Le test est composé de 25 questions comportant cinq(5) choix de réponses chacune:

   EXEMPLE DE QUESTION:

   1. Soit les termes suivants:

      a) le sous-groupe des dépendants

      b) le leadership

      c) l'interaction

      d) le socio-affectif

      e) le sous-groupe des contre-dépendants

      f) la tâche

   Identifiez ceux qui correspondent aux deux pôles importants d'activité qu'on distingue généralement dans un groupe quel qu'il soit.

   Réponses:

   1) *a et c*

   2) *b et c*

   3) *d et f*

   4) *b et d*

   5) *c et f*

2. Vous trouverez à la fin du test une feuille-réponse. Vous encerclez, pour chaque question, le numéro correspondant au choix que vous croyez être la bonne réponse.

   EXEMPLE DE REPONSE:

   question 1) (1) 2 3 4 5

   Ainsi l'étudiant qui encerclera le chiffre "1", choisira, par là même, la réponse "1" à la première question.

3. Vous remarquerez qu'il y a 2 types de questions. Certaines sont de simples questions ou des phrases à compléter; d'autres sont composées d'énoncés et d'une question. Il importe donc de bien lire chaque question attentivement et au complet.

4. Inscrivez votre numéro de recherche à l'endroit approprié sur la feuille-réponse.

1. Soit les termes suivants:

   a) le sous-groupe des dépendants
   b) le leadership
   c) l'interaction
   d) le socio-affectif
   e) le sous-groupe des contre-dépendants
   f) la tâche

   Identifiez ceux qui correspondent aux deux pôles importants d'activité qu'on distingue généralement dans un groupe quel qu'il soit.

   Réponses:

   1) *a et e*
   2) *b et c*
   3) *d et f*
   4) *b et d*
   5) *c et f*

2. Soit les objectifs suivants:

   a) s'exprimer à travers un medium selon certains critères de performance ou d'esthétique
   b) faire l'expérience d'exprimer un sentiment particulier proposé par l'animateur
   c) aider l'individu à rejoindre son expérience actuelle et immédiate
   d) servir de point de départ pour apprendre à interpréter les symboles
   e) aider l'individu à symboliser ses significations personnelles

   Lesquels sont visés plus spécifiquement par l'utilisation de medium d'expression (ex. peinture à doigt, dessin, etc.) dans un contexte où l'on recherche la croissance personnelle ?

   Réponses:

   1) *a et d*
   2) *b et c*
   3) *c et d*
   4) *c et e*
   5) *a et c*

3. Dans un groupe, on observe toujours l'apparition ou l'émergence de normes implicites ou explicites. Lequel des énoncés suivants décrit le mieux ce phénomène ?

Réponses:

1) *Il s'établit des règles de procédures plus claires et plus précises qu'au début.*
2) *Le groupe exerce des pressions sur l'individu.*
3) *L'animateur veille à n'accueillir dans le groupe que les individus normaux.*
4) *Le groupe en arrive à établir le consensus.*
5) *Le groupe décide si la structure sera formelle ou informelle.*

4. Soit les habiletés suivantes:

a) mieux écouter les autres
b) apprendre à mieux analyser les autres pour les aider
c) s'impliquer dans un processus thérapeutique
d) développer un vocabulaire plus précis

Lesquelles sont, selon vous, des objectifs de ce cours de Relations Humaines ?

Réponses:

1) *a et b*
2) *c et d*
3) *a et d*
4) *b et c*
5) *b et d*

5. Soit les énoncés suivants:

a) Une sorte de fantasme qu'on peut guérir par une méthode psychologique
b) Un rêve éveillé qui coupe l'individu de la réalité
c) Une production de l'esprit dont on peut utiliser les indices pour se connaître
d) Une pensée secrète ayant un contenu sexuel
e) L'expression symbolique d'une émotion ou d'un besoin

Lesquels décrivent le mieux la notion de fantaisie telle qu'on l'utilise en Gestalt ?

Réponses:

1) *a et b*
2) *a et c*
3) *b et d*
4) *c et e*
5) *d et e*

6. Par rapport à la fenêtre de Johari, le but idéal d'un groupe c'est ______ .

Réponses:

1) *de réduire tous les secteurs de la fenêtre seulement*
2) *d'agrandir tous les secteurs de la fenêtre seulement*
3) *de réduire le secteur secret et d'agrandir tous les autres*
4) *de réduire les secteurs aveugle et secret et d'agrandir tous les autres*
5) *d'agrandir le secteur de liberté et de réduire tous les autres*

7. Dans la fenêtre de Johari, la partie qui correspond à tout ce qui est inconnu des autres mais connu de l'individu lui-même correspond au ________ .

Réponses:

1) *secteur aveugle*
2) *secteur libre*
3) *secteur caché*
4) *secteur secret*
5) *secteur inconscient*

8. Quel nom donne-t-on à l'aptitude permettant à un récepteur de vérifier s'il a bien assimilé le cadre de référence de l'autre personne ou s'il a compris sa manière de penser et de réagir à la satisfaction de cette dernière ?

Réponses:

1) *Retro-action positive*
2) *Réappropriation*
3) *Reformulation*
4) *Meta-communication*
5) *Acceptation inconditionnelle*

9. Dans la théorie de Watzlawick, il est proposé un principe de base qui stipule que ___________ .

Réponses:

1) *l'émetteur est plus important que le récepteur*
2) *le contenu est plus important que la relation*
3) *tout comportement est communication*
4) *le medium est le message*
5) *le feed-back est une communication*

10. Parmi les critiques suivantes, quelles sont les principales qui concernent l'approche de Watzlawick ?

a) elle ne tient pas compte des découvertes du behaviorisme
b) elle ne tient pas compte des processus intra-psychiques
c) les observations utilisées sont biaisées par les auteurs
d) les humains ne fonctionnent pas comme des machines
e) elle étudie la structure de la communication plutôt que le contenu

Réponses:

1) *a et b*
2) *a et c*
3) *b et d*
4) *d et e*
5) *b et e*

11. Lequel de ces énoncés suivants n'est pas un objectif du retour sur l'exercice ?

Réponses:

1) *Confronter son vécu avec celui des autres*
2) *Relier son vécu à un modèle théorique*
3) *Evaluer le degré d'implication de chacun*
4) *Apprendre à mieux dire ce qu'on ressent*
5) *Apprendre à s'exprimer en grand groupe*

12. Dans le cours de Relations Humaines, les exercices créent des situations qui amènent les participants à prendre contact avec leur expérience et vivre de nouvelles relations avec autrui. Parmi les propositions suivantes, quelles sont celles qui caractérisent le mieux ce type d'approche ?

a) Ces situations favorisent une plus grande authenticité que dans le réel.
b) Les participants y reproduisent l'essentiel de leur vécu.
c) C'est la meilleure méthode permettant de se sensibiliser aux relations humaines.
d) La situation est artificielle mais le vécu est réel.
e) Ces situations obligent les participants à s'impliquer davantage.

Réponses:

1) *a et c*
2) *b et d*
3) *a et d*
4) *c et e*
5) *a et e*

13. Ce cours de Relations Humaines utilise la démarche de groupe comme _______ .

Réponses:

1) *thérapie de groupe*
2) *groupe de laboratoire*
3) *groupe de décision*
4) *dynamique de groupe*
5) *groupe de recherche*

14. La meilleure façon qu'un animateur a pour faciliter une bonne communication dans un groupe, c'est __________ .

<u>*Réponses:*</u>

1) *d'attendre que chacun dévoile sa personnalité*
2) *de créer une situation qui entraîne un dévoilement forcé de soi*
3) *de s'assurer que tous se sentent à l'aise*
4) *d'imposer des règles qui amènent les gens à communiquer*
5) *de faire appel aux valeurs altruistes des participants*

15. Dans le cours de Relations Humaines, nous utilisons à l'occasion des exercices d'expression corporelle, de contacts physiques, faisant appel au toucher. L'hypothèse de base la plus juste de l'animateur concernant ce type d'exercice est que __________ .

<u>*Réponses:*</u>

1) *c'est la seule façon de se sensibiliser à l'aspect non-verbal*
2) *ces exercices amènent les participants à se libérer*
3) *ces exercices peuvent donner plus rapidement accès aux besoins ou difficultés des participants*
4) *ces exercices permettent de meilleurs résultats que dans les échanges verbaux*
5) *ces exercices permettent aux participants de s'impliquer de façon plus authentique*

16. Dans le cours de Relations Humaines, la condition favorisant le plus la croissance personnelle serait __________ .

<u>*Réponses:*</u>

1) *d'accepter de parler directement de ses problèmes à autrui*
2) *d'adopter une attitude d'accueil et de valorisation de son expérience*
3) *d'adopter une attitude d'accueil et de tolérance envers tout le monde*
4) *d'éviter le plus possible de désapprouver ou critiquer*
5) *d'adopter une attitude plus optimiste face à sa vie*

17. Selon un modèle proposé par Gebb, on peut décrire le développement d'un groupe selon quatre(4) dimensions interdépendantes. La première dimension est à la base de la croissance et un pré-requis pour le développement du groupe le long des trois(3) autres dimensions. Identifiez cette dimension.

Réponses:

1) *Etablir des buts*
2) *Choisir un bon leader*
3) *Etablir la confiance*
4) *Etablir de bonnes règles de procédures*
5) *Etablir un processus de prise de décision*

18. Un chercheur s'inspirant de la conception systémique de l'étude des groupes est reçu dans une session pour cueillir des données sur la communication dans les groupes. Il pense que l'observation participante pourrait biaiser ses données. Il reste donc silencieux, n'intervient jamais et note les phénomènes qui se déroulent dans le groupe à partir d'une grille d'analyse rigoureuse. Quel énoncé s'applique le mieux à la situation ainsi créée?

Réponses:

1) *Ses observations sont plus objectives parce qu'il ne fait pas partie du groupe.*
2) *Il est inclus dans le groupe et influence les comportements.*
3) *Même s'il ne fait pas partie du groupe, ses observations sont subjectives.*
4) *Son rôle d'observateur non-participant lui permet de ne pas influencer les comportements.*
5) *Ses observations ne sont pas objectives parce qu'elles sont biaisées au départ par sa conception théorique.*

19. Lequel de ces énoncés n'est pas vrai pour la Gestalt ?

Réponses:

1) *En gestalt, l'emphase se déplace du "pourquoi" du comportement au "comment" du comportement ici et maintenant.*
2) *En gestalt, l'emphase se déplace de l'exploration du comportement à l'exploration du rêve.*
3) *En gestalt, l'emphase se déplace du contenu de la répression au "comment" de la répression.*
4) *En gestalt, l'emphase se déplace de l'étude de l'inconscient à l'étude du processus de la prise de conscience.*

20. "Des parents amènent leur jeune fille de 18 ans chez un psychologue et se plaignent qu'elle est trop repliée sur elle-même."

Identifiez à quelle approche psychologique appartient chaque type d'intervention possible du consultant en inscrivant dans les parenthèses ( ) sur la feuille-réponse le chiffre correspondant à chacune des approches.

TYPE D'INTERVENTION

a) Il l'aide à exprimer ce qu'elle ressent pour changer son comportement
b) Il analyse ses conflits psychiques pour expliquer son comportement
c) Il lui apprend à modifier son comportement
d) Il change le type de relation entre les membres de la famille

APPROCHE PSYCHOLOGIQUE

1) *Behaviorisme*
2) *Approche communicationnelle*
3) *Psychologie perceptuelle*
4) *Psychanalyse*

Réponses:

Cf. feuille-réponse, question 20

21. Dans la question suivante, une liste de concepts et une série de définitions vous sont fournies. Associez chacun des concepts à la définition correspondante en inscrivant dans les parenthèses ( ) sur la feuille-réponse le chiffre approprié.

CONCEPTS

a) Communication digitale
b) Meta-communication
c) Interaction symétrique
d) Communication analogique
e) Interaction complémentaire

DEFINITIONS

1) *Qui communique sur une communication*
2) *Qui est fondée sur la différence*
3) *Qui est fondée sur l'indépendance*
4) *Qui est fondée sur l'égalité*
5) *Qui désigne la nature d'une relation*
6) *Qui utilise des mots pour désigner un objet*

Réponses:

Cf. feuille-réponse, question 21

22. <u>Compléter par les mots appropriés</u>.

Dans une chaîne interdépendante de comportement, ce qui apparaît comme "réponse" peut également jouer le rôle de "stimulus" pour provoquer le fait suivant.

Cette situation amène l'observateur à abandonner une explication du type causalité linéaire pour adopter plutôt une conception de __________ .

Réponses:

1) *processus inconscient*
2) *meta-communication*
3) *continuum de vigilance*
4) *circularité complexe*
5) *champ perceptuel*

23. Pour reprendre la responsabilité de mon vécu, la gestalt vise la ________ ________ de mon expérience, c'est-à-dire, reprendre contact avec mon vécu présent, utiliser la première personne du singulier, m'interroger sur ce que je ressens et utiliser les indices fournies par mes productions (rêve, fantaisies, dessins, gestes) pour prendre conscience de ce que je suis.

Répondez sur la feuille-réponse.

24. Quel est le nom du chercheur pionnier dans le domaine de la dynamique des groupes dont la méthode d'observation est restée classique et porte son nom ? __________

Répondez sur la feuille-réponse.

25. Le terme le plus approprié pour définir le mot Gestalt en français serait __________ .

Répondez sur la feuille-réponse.

(R. Duval)

FEUILLE-REPONSE

Numéro de recherche: ____________________

TEST D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

1) 1 2 3 4 5

2) 1 2 3 4 5

3) 1 2 3 4 5

4) 1 2 3 4 5

5) 1 2 3 4 5

6) 1 2 3 4 5

7) 1 2 3 4 5

8) 1 2 3 4 5

9) 1 2 3 4 5

10) 1 2 3 4 5

11) 1 2 3 4 5

12) 1 2 3 4 5

13) 1 2 3 4 5

14) 1 2 3 4 5

15) 1 2 3 4 5

16) 1 2 3 4 5

17) 1 2 3 4 5

18) 1 2 3 4 5

19) 1 2 3 4 5

20) ( ) a ☐
( ) b
( ) c
( ) d

21) ( ) a ☐
( ) b
( ) c
( ) d
( ) e

22) 1 2 3 4 5

23) ______________________ ☐
(Réponse ici)

24) ______________________ ☐
(Réponse ici)

25) ______________________ ☐
(Réponse ici)

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

(A. Saumier)

T.E.A.C.

TEST D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

Test d'Evaluation des Apprentissages Cognitifs

Ce questionnaire vise à évaluer les apprentissages cognitifs effectués dans le cadre du cours de Relations Humaines. Le contenu de ce test correspond à un survol de la matière qui sera vue dans le cours. Il est donc normal que vous n'ayez pas les connaissances nécessaires pour répondre à plusieurs des questions. Toutefois les résultats de ce test serviront uniquement à des fins de recherche et ne contribueront en aucune façon à la note finale de ce cours.

Répondez à toutes les questions au meilleur de votre connaissance.

DIRECTIVES

1. Le test est composé de 33 questions comportant cinq(5) choix de réponses chacune:

   EXEMPLE DE QUESTION:

   1. Parmi les habiletés énumérées ci-dessous, selon vous, lesquelles sont des objectifs de ce cours de Relations Humaines ?

      a) mieux écouter les autres
      b) apprendre à mieux analyser les autres pour les aider
      c) s'impliquer dans un processus thérapeutique
      d) développer un vocabulaire plus précis

      Réponses:

      1) *a et b*
      2) *c et d*
      3) *a et d*
      4) *b et c*
      5) *b et d*

2. Vous trouverez à la fin du test une feuille-réponse. Vous encerclez, pour chaque question, le numéro correspondant au choix que vous croyez être la bonne réponse.

   EXEMPLE DE REPONSE:

   question 1) (1) 2 3 4 5

   Ainsi l'étudiant qui encerclera le chiffre "1", choisira, par là même, la réponse "1" à la première question.

3. Vous remarquerez qu'il y a 2 types de questions. Certaines sont de simples questions ou des phrases à compléter; d'autres sont composées d'énoncés et d'une question. Il importe donc de bien lire chaque question attentivement et au complet.

4. Inscrivez votre numéro de recherche à l'endroit approprié sur la feuille-réponse.

1. Parmi les habiletés énumérées ci-dessous, selon vous, lesquelles sont des objectifs de ce cours de Relations Humaines ?

   a) mieux écouter les autres
   b) apprendre à mieux analyser les autres pour les aider
   c) s'impliquer dans un processus thérapeutique
   d) développer un vocabulaire plus précis

   Réponses:

   1) *a et b*
   2) *c et d*
   3) *a et d*
   4) *b et c*
   5) *b et d*

2. Ce cours de Relations Humaines utilise la démarche de groupe comme _______ .

   Réponses:

   1) *thérapie de groupe*
   2) *groupe de laboratoire*
   3) *groupe de décision*
   4) *dynamique de groupe*
   5) *groupe de recherche*

3. Des exercices sont utilisés dans ce cours de Relations Humaines _________ .

   Réponses:

   1) *parce qu'ils permettent d'apprendre plus facilement la matière que des cours théoriques*
   2) *parce que le contenu du cours ne peut être donné magistralement étant donné qu'il n'est pas suffisamment structuré*
   3) *parce que la matière du cours n'est pas scientifique et par conséquent ne se prête pas à l'utilisation de la méthode traditionnelle de l'enseignement de la psychologie*
   4) *parce qu'ils créent une situation, souvent artificielle, où les gens établissent fréquemment le même type de relations que dans la vie courante*
   5) *parce que la matière est moins sérieuse et permet ainsi l'utilisation d'une pédagogie plus agréable*

4. Lequel de ces énoncés n'est pas un objectif du retour sur l'exercice ?

Réponses:

1) *confronter son vécu avec celui des autres*
2) *relier son vécu à un modèle théorique*
3) *évaluer le degré d'implication de chacun*
4) *apprendre à mieux dire ce qu'on ressent*
5) *apprendre à s'exprimer en grand groupe*

5. Voici plusieurs définitions de rôles dans un groupe. Une seule décrit convenablement l'animateur de groupe. Laquelle ?

Réponses:

1) *c'est quelqu'un qui n'influence pas le groupe*
2) *c'est quelqu'un qui ne participe pas à la discussion*
3) *c'est quelqu'un qui dirige l'activité du groupe*
4) *c'est quelqu'un qui assume le leadership du groupe*
5) *c'est quelqu'un qui crée un climat d'échange*

6. La meilleure façon qu'un animateur a pour faciliter une bonne communication dans un groupe, c'est __________ .

Réponses:

1) *d'attendre que chacun dévoile sa personnalité*
2) *de créer une situation qui entraîne un dévoilement forcé de soi*
3) *de s'assurer que tous se sentent à l'aise dans le groupe*
4) *d'imposer des règles qui amènent les gens à communiquer*
5) *de faire appel aux valeurs altruistes des participants*

7. Lorsque dans la transmission d'une rumeur, un civil parmi les militaires devient un soldat, il s'agit d'un phénomène __________ .

Réponses:

1) d'assimilation
2) de négation
3) de sublimation
4) d'identification
5) de répression

8. Soit les éléments suivants:

a) réduction b) assimilation c) sublimation
d) identification e) accentuation

Lesquels caractérisent la transmission répétée d'un message personnel ?

Réponses:

1) a et c seulement
2) b et c seulement
3) b et e seulement
4) a, b et e seulement
5) b, c et d seulement

9. Les informations qui proviennent de nos récepteurs sensoriels (ne) sont _____ .

Réponses:

1) rarement influencées par notre cerveau
2) souvent influencées par notre cerveau
3) jamais influencées par notre cerveau
4) toujours influencées par notre cerveau
5) parfois influencées par notre cerveau

10. Selon Erving Goffman, sociologue, notre processus de perception interpersonnel est ________ .

Réponses:

1) *fondamentalement ouvert à de nouvelles expériences*
2) *fondamentalement conservateur face aux nouvelles expériences*
3) *fondamentalement indépendant des nouvelles expériences*
4) *fondamentalement objectif face aux nouvelles expériences*
5) *fondamentalement vulnérable aux nouvelles expériences*

11. Dans la fenêtre de Johari, la partie qui correspond à tout ce qui est inconnu des autres mais connu de l'individu lui-même correspond au ________ .

Réponses:

1) *secteur aveugle*
2) *secteur libre*
3) *secteur caché*
4) *secteur secret*
5) *secteur inconscient*

12. Par rapport à la fenêtre de Johari, le but idéal d'un groupe c'est ______ .

Réponses:

1) *de réduire tous les secteurs de la fenêtre seulement*
2) *d'agrandir tous les secteurs de la fenêtre seulement*
3) *de réduire le secteur secret et d'agrandir tous les autres*
4) *de réduire les secteurs aveugles et secret et d'agrandir tous les autres*
5) *d'agrandir le secteur de liberté et de réduire tous les autres*

13. La relation qui existe entre le langage et la réalité pourrait être décrite comme étant __________ .

Réponses:

1) *parfaite*
2) *inconsciente*
3) *approximative*
4) *nulle*
5) *probabiliste*

14. Selon vous, il serait prudent d'avancer que __________ .

Réponses:

1) *tout le monde "classe" les gens*
2) *la plupart du monde "classe" les gens*
3) *la majorité du monde "classe" les gens mais une importante minorité a appris à ne pas le faire*
4) *personne "classe" les gens*
5) *une minorité "classe" les gens*

15. Une stéréotype est __________ .

Réponses:

1) *une évaluation neutre*
2) *une évaluation négative seulement*
3) *une évaluation négative ou positive*
4) *une évaluation positive seulement*
5) *une évaluation raciale seulement*

16. Soit les habiletés communicationnelles suivantes:

a) décrire plutôt qu'évaluer

b) se montrer d'accord plutôt qu'en désaccord

c) répéter deux fois ce que l'on a dit afin de s'assurer qu'on a été bien compris

d) quantifier plutôt que parler en termes vagues

e) spécifier plutôt que généraliser

Lesquelles permettent de réduire les barrières interpersonnelles en adoptant une méthode plus scientifique d'interaction avec notre mode symbolique?

Réponses:

1) *a, b, c*

2) *b, c, d*

3) *a, b, e*

4) *a, d, e*

5) *c, d, e*

17. L'estime de soi est le sentiment que tu ressens lorsque __________ .

a) ce que tu fais correspond à ton image de toi

b) tu réussis mieux que les autres dans tout ce que tu entreprends

c) tes actions induisent des réponses des autres qui confirment ton image de toi

d) ton image idéale de toi correspond à l'image idéale que les autres ont d'eux-mêmes

e) ton image de toi se rapproche de ton image idéale de toi

Réponses:

1) *a, b, c*

2) *c, d, e*

3) *b, c, d*

4) *a, b, e*

5) *a, c, e*

18. La thérapie gestaltique se distingue de la psychanalyse entre autres parce qu'elle met l'accent __________ .

Réponses:

1) *sur le passé seulement*
2) *sur le présent seulement*
3) *sur le futur seulement*
4) *sur le passé et le présent*
5) *sur le passé et le futur*

19. Laquelle des cinq réactions suivantes caractériserait le mieux une thérapeute gestaltique lorsqu'un patient lui dit: "J'ai peur !" ?

Réponses:

1) *Sais tu pourquoi tu as peur ?*
2) *Essayons ensemble de voir d'où proviens ta peur.*
3) *Peux-tu décrire ce que tu ressens actuellement ?*
4) *Je ne crois pas que tu as peur. Il s'agit probablement d'un mauvais apprentissage.*
5) *Tu as peur ?*

20. Laquelle des procédures suivantes n'est pas utilisée en thérapie gestaltique ?

Réponses:

1) *la dramatisation*
2) *l'exploration du rêve*
3) *l'association libre*
4) *le jeu de rôle intérieur*
5) *rester dans le continuum de vigilance*

21. Laquelle des activités décrites ci-dessous correspond à un renversement de la figure-fond en gestalt ?

<u>Réponses:</u>

1) *au lieu d'être déprimé, on peut se dire qu'on est joyeux*
2) *au lieu d'être déprimé, on peut se dire que les autres sont déprimés mais le camouflent mieux que nous*
3) *au lieu d'être déprimé, on peut transférer au thérapeute son sentiment de dépression*
4) *au lieu d'être déprimé, on peut se voir comme celui qui se déprime*
5) *au lieu d'être déprimé, on peut se dire que les autres nous dépriment*

22. Selon la théorie de la communication de Shannon, ___________ .

<u>Réponses:</u>

1) *plus un message est prévisible, plus il contient de l'information*
2) *plus un message est imprévisible, plus il contient de l'information*
3) *plus un message est redondant, plus il contient de l'information*
4) *plus un message est clair, plus il contient de l'information*
5. *plus un message est simple, plus il contient de l'information*

23. Un conférencier soucieux de bien se faire comprendre tout en ayant le maximum d'impact communicationnel aura avantage à ___________ .

<u>Réponses:</u>

1) *éviter toute redondance d'idées ou de termes*
2) *utiliser un maximum de redondance d'idées ou de termes*
3) *utiliser un savant mélange de redondance et de répétitions*
4) *utiliser une certaine proportion de redondance*
5) *utiliser beaucoup de termes nouveaux*

24. Dans la théorie de la communication de Watzlawick, il est proposé comme principe de base que ___________ .

Réponses:

1) *l'émetteur est plus important que le récepteur*
2) *le contenu est plus important que la relation*
3) *tout comportement est communication*
4) *le medium est le message*
5) *le feedback est une communication*

25. Le principe de la reformulation, basé sur la théorie de la personnalité, s'oppose à la conception psychanalytique traditionnelle qui avance que ___________ .

Réponses:

1) *le sujet ne peut formuler son problème*
2) *le sujet est inconscient de la véritable nature de son problème*
3) *le sujet ne peut régler son problème que par une régression symbolique*
4) *tout le monde est névrosé*
5) *que le sujet reflète les problèmes du thérapeute*

26. Lequel des énoncés énumérés ci-dessous n'est pas un exemple de reformulation-reflet lorsque le patient dit: "Je suis complètement découragé et je n'en peux plus" ?

Réponses:

1) *Vous vous sentez à bout ?*
2) *Pouvez-vous me dire ce qui est à l'origine de votre découragement ?*
3) *Vous n'en pouvez vraiment plus et c'est cela que vous éprouvez en ce moment.*
4) *Vous me dites que ça ne va pas !*
5) *Découragé ...*

27. Soit l'énoncé:

"D'après moi, les cours de Relations Humaines n'apportent rien aux étudiants ! "

Laquelle des réactions suivantes n'est pas un exemple de feedback ?

Réponses:

1) *Imbécile !*
2) *Je n'ai pas tout à fait compris ce qu tu dis !*
3) *Moi aussi je crois que ça ne m'apporte pas grand chose.*
4) *Tu as certainement une opinion biaisée.*
5) *Tu généralises.*

28. Soit les habiletés suivantes:

a) la remémoration
b) avoir de l'influence sur la discussion
c) être capable de dégager le sens caché des messages
d) distinguer les divers niveaux de discussion
e) être en mesure de reconnaître les ressemblances d'idées

Lesquelles sont essentielles à l'activité de synthèse ?

Réponses:

1) *a, b et c seulement*
2) *c et d seulement*
3) *a, c et e seulement*
4) *a, d et e seulement*
5) *toutes les habiletés*

29. Lequel de ces comportements d'un animateur de groupe ne correspond pas à la fonction de contrôle ?

Réponses:

1) *susciter*
2) *objectiver*
3) *refréner*
4) *sensibiliser au temps*
5) *donner la parole*

30. Pour quel genre de décision le consensus est-il essentiel à la bonne marche d'un groupe de travail ?

Réponses:

1) *lorsque le groupe se choisit un leader*
2) *lorsque le groupe doit déterminer le type de décision qu'il entend prendre*
3) *lorsqu'un membre propose de changer une règle de fonctionnement*
4) *lorsqu'il y a beaucoup de conflits dans le groupe*
5) *lorsqu'un membre veut quitter le groupe*

31. L'activité d'un groupe porte généralement sur trois niveaux: le contenu, la procédure et l'aspect socio-émotif. Lorsque l'évaluation de l'activité du groupe s'impose, elle porte ____________.

Réponses:

1) *sur la procédure seulement*
2) *sur les 3 niveaux cités ci-dessus*
3) *sur l'aspect socio-émotif seulement*
4) *sur les deux premiers seulement*
5) *sur les deux derniers seulement*

32. Soit les définitions suivantes:

a) Un ensemble de comportements spécifiques qui caractérisent le fonctionnement d'un individu dans un groupe
b) Un masque interpersonnel
c) Un ensemble de statuts sociaux définis par la culture
d) Une intégration des perceptions que les autres ont de nous

Lesquelles définissent le concept de "rôle" ?

Réponses:

1) *a et b seulement*
2) *c et d seulement*
3) *a, c et d seulement*
4) *a et c seulement*
5) *toutes les définitions*

33. Selon la typologie des stratégies de changement, lorsqu'il s'agit d'une situation de groupe où les buts convergent mais où il y a désaccord sur la modalité pour les atteindre, le comportement d'une minorité serait ____________ .

Réponses:

1) *de contester*
2) *de négocier*
3) *de faire des revendications*
4) *d'imposer*
5) *de faire de la subversion*

FEUILLE-REPONSE

(A. *Saumier*)

Numéro de recherche: ____________________

TEST D'EVALUATION DES APPRENTISSAGES COGNITIFS

1)	1 2 3 4 5	12)	1 2 3 4 5	23)	1 2 3 4 5
2)	1 2 3 4 5	13)	1 2 3 4 5	24)	1 2 3 4 5
3)	1 2 3 4 5	14)	1 2 3 4 5	25)	1 2 3 4 5
4)	1 2 3 4 5	15)	1 2 3 4 5	26)	1 2 3 4 5
5)	1 2 3 4 5	16)	1 2 3 4 5	27)	1 2 3 4 5
6)	1 2 3 4 5	17)	1 2 3 4 5	28)	1 2 3 4 5
7)	1 2 3 4 5	18)	1 2 3 4 5	29)	1 2 3 4 5
8)	1 2 3 4 5	19)	1 2 3 4 5	30)	1 2 3 4 5
9)	1 2 3 4 5	20)	1 2 3 4 5	31)	1 2 3 4 5
10)	1 2 3 4 5	21)	1 2 3 4 5	32)	1 2 3 4 5
11)	1 2 3 4 5	22)	1 2 3 4 5	33)	1 2 3 4 5

Collège Edouard-Montpetit

Longueuil

T. E. A. P.

(Partie 2)

TEST D'EVALUATION DES ATTENTES PERSONNELS

Test d'Evaluation des Attentes Personnelles

Au début de ce cours, vous aviez certaines attentes personnelles qui normalement devaient être satisfaites à la fin du cours.

Ce questionnaire cherche à évaluer dans quelle mesure vous considérez que les différents changements ont été opérés au terme de ce cours.

* * * *

Pour chacune des questions, encerclez sur la feuille-réponse le chiffre de l'échelle croissante 1 2 3 4 5 qui correspond le mieux à ce qui s'est réalisé à l'intérieur de ce cours. Le chiffre 1 marque le point le plus faible et 5 le point le plus élevé.

Vous répondez à chaque question en considérant toujours l'énoncé suivant:

Ce cours m'a permis peu 1 2 3 4 5 *beaucoup ...*

N'OUBLIEZ PAS D'INSCRIRE VOTRE NUMERO DE RECHERCHE

SUR LA FEUILLE-REPONSE

Ce cours m'a permis peu 1 2 3 4 5 beaucoup ...

1) ..... d'acquérir de nouvelles connaissances sur la matière.

2) ..... de mieux comprendre les liens entre la théorie et la pratique.

3) ..... d'améliorer ma confiance face à mes capacités.

4) ..... d'être satisfait du déroulement général du cours.

5) ..... d'obtenir une bonne note.

6) ..... de développer une meilleure perception de moi.

7) ..... d'apprendre à analyser et à résoudre des problèmes par moi-même.

8) ..... de clarifier mes valeurs.

9) ..... d'acquérir une meilleure connaissance de moi en tant que communicateur.

10) ..... d'améliorer ma capacité à communiquer.

11) ..... d'améliorer ma connaissance des autres.

12) ..... de retirer une certaine satisfaction de mes relations avec les autres.

13) ..... d'améliorer mon habileté à prendre part aux discussions.

14) ..... d'améliorer ma compréhension des phénomènes de groupe.

15) ..... de développer un vocabulaire plus précis pour décrire ce que je vis sur les plans personnel et interpersonnel.

* * * *

(T.E.A.P.)

FEUILLE-REPONSE

Numéro de recherche: _______________

TEST D'EVALUATION DES ATTENTES PERSONNELLES

1)	1 2 3 4 5
2)	1 2 3 4 5
3)	1 2 3 4 5
4)	1 2 3 4 5
5)	1 2 3 4 5
6)	1 2 3 4 5
7)	1 2 3 4 5
8)	1 2 3 4 5
9)	1 2 3 4 5
10)	1 2 3 4 5
11)	1 2 3 4 5
12)	1 2 3 4 5
13)	1 2 3 4 5
14)	1 2 3 4 5
15)	1 2 3 4 5

Collège Edouard-Montpetit
Longueuil

T.E.S.P.

TEST D'EVALUATION DE LA SATISFACTION PERSONNELLE

Test d'Evaluation de la Satisfaction Personnelle

Ce questionnaire a pour but de connaître votre satisfaction face à ce cours de Relations Humaines. Pour chacune des questions, encerclez sur la feuille-réponse le chiffre qui correspond le mieux à votre degré ou niveau de SATISFACTION ou d'INSATISFACTION par rapport à la situation décrite.

Le chiffre	1	signifie	TRES INSATISFAIT(E)
Le chiffre	2	signifie	INSATISFAIT(E)
Le chiffre	3	signifie	MOYENNEMENT SATISFAIT(E)
Le chiffre	4	signifie	SATISFAIT(E)
Le chiffre	5	signifie	TRES SATISFAIT(E)

N'OUBLIEZ PAS D'INSCRIRE VOTRE NUMERO DE RECHERCHE SUR LA FEUILLE-REPONSE.

I- La méthodologie

Le cours de Relations Humaines propose une méthodologie particulière axée sur l'utilisation d'exercices structurés. Nous avons dégagé cinq aspects de cette formule qu'il s'agit d'évaluer: les exercices structurés, l'organisation du cours, la répartition théorique-pratique, l'évaluation et le travail requis.

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E)..........

A- Exercices structurés

1) *.....de la manière dont le professeur a présenté les BUTS des différents exercices structurés ?*

2) *.....de la CLARTE DES CONSIGNES (directives) présentées par le professeur ?*

3) *.....de la RICHESSE DES RETOURS (discussion après l'exercice) ?*

4) *.....de la façon dont l'ORDRE DE PRESENTATION des exercices choisis a respecté le cheminement du groupe ?*

5) *.....en général de la FORMULE PEDAGOGIQUE (méthode d'enseignement) utilisée dans ce cours ?*

B- Organisation du cours

6) *.....du NOMBRE D'ETUDIANTS par groupe-classe ?*

7) *.....de la FORMULE HORAIRE de trois heures par semaine ?*

C- Répartition théorique-pratique

8) *.....de la PROPORTION DE TEMPS alloué à la théorie par rapport au temps alloué à la pratique ?*

9) *.....de l'INTEGRATION des expériences pratiques et du contenu théorique réalisée dans le cours ?*

D- Evaluation

10) *.....du LIEN qui existe entre le type d'évaluation utilisé et les objectifs présentés dans ce cours ?*

11) *.....du DEGRE DE PARTICIPATION de l'étudiant à son évaluation ?*

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E)..........

12) .....de la FORMULE DE PONDERATION (composition de la note) utilisée dans ce cours ?

13) .....de la PROPORTION d'apprentissages affectifs (attitudes, valeurs) évalués par rapport aux apprentissages cognitifs (connaissances) ?

E- Travail de groupe

14) .....de la CHARGE TOTALE de travail exigée par ce cours ?

15) .....du TYPE DE TRAVAIL requis dans ce cours ?

16) .....de la SOMME DES LECTURES exigées par ce cours ?

II- Le contenu

Le contenu de ce cours porte de toute évidence sur les relations humaines. A partir de ce contenu général, plusieurs contenus spécifiques ont été abordés tout au long du cours: 1) la connaissance de soi, 2) les relations interpersonnelles, 3) la communication, 4) les processus de groupe, 5) créativité et changement interpersonnel. Il s'agit donc d'évaluer le contenu du cours dans son ensemble en fonction des différents critères suggérés.

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E).........

17) .....du CHOIX DES THEMES (connaissance de soi, communication, etc.) traités dans ce cours ?

18) .....de l'ORIENTATION donnée au cours ?

19) .....des différents PROBLEMES (difficultés de communication, conflits familiaux et interpersonnels) abordés par le biais des exercices structurés ?

20) .....du LIEN qui existe entre le contenu du cours et tes expériences personnelles ?

21) .....de la PERTINENCE DES THEORIES (Gestalt, dynamique des groupes, etc.) étudiées dans ce cours ?

22) .....des CONNAISSANCES ACQUISES dans le cours ?

23) .....de la RICHESSE DES EXPERIENCES vécues dans le cours ?

24) .....des HABILETES APPRISES (se connaître, s'exprimer, écouter les autres, animer un groupe) dans ce cours ?

25) .....du CONTENU GENERAL proposé par le cours de relations humaines ?

III- Les ressources

Dans le cadre de ce cours de Relations Humaines vous êtes appelé à utiliser trois types de ressources: 1) le professeur comme personne-ressource, 2) le milieu physique comme environnement-ressource, 3) les textes d'accompagnement comme matériel-ressource.

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E).........

A- <u>Le professeur comme personne-ressource</u>

26) .....de l'ATTITUDE GENERALE du professeur dans le cours ?

27) .....de la façon que le professeur ANIME le groupe-classe ?

28) .....de la manière que le professeur TRANSMET les informations ?

29) .....de la CLARTE D'EXPRESSION du professeur ?

30) .....de la QUALITE DE LA LANGUE parlée par le professeur ?

31) .....de l'ORIENTATION de la démarche d'apprentissage suggérée par le professeur ?

32) .....de la façon que le professeur assure l'orientation et la MISE EN MARCHE des exercices ?

33) .....de la façon que le professeur assure la QUALITE et la PERTINENCE DES RETOURS ?

34) .....de la façon dont le professeur MOTIVE les étudiants à participer au cours ?

35) .....du LIEN que le professeur établit entre les expériences vécues et les connaissances théoriques ?

B- <u>Le milieu physique comme environnement-ressource</u>

36) .....du NOMBRE D'ETUDIANTS dans ce cours par rapport aux dimensions des locaux utilisés ?

37) .....de L'AMBIANCE GENERALE dans le cours par rapport aux caractéristiques des locaux utilisés (éclairage, propreté, température, dimensions, aménagement) ?

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E).........

C- <u>Les textes d'accompagnement comme matériel-ressource</u>

38) .....de l'UTILITE PEDAGOGIQUE des textes et protocoles d'exercices distribués dans le cours ?

39) .....de la PRESENTATION GENERALE des textes et protocoles d'exercices (conception graphique, dactylographie, organisation du texte) ?

40) .....de la COHERENCE DU TEXTE ECRIT contenu dans les deux types de documents distribués ?

41) .....de la QUALITE GENERALE DU CONTENU de ces deux types de documents (idées, thèmes discutés, problèmes abordés, concepts présentés) ?

42) .....de la QUALITE et de la CLARTE de la LANGUE utilisée dans ces documents ?

43) .....de la FORMULATION DES OBJECTIFS contenus dans les protocoles d'exercices ?

44) .....de L'UTILITE DES OBJECTIFS pour la réalisation de chaque activité présentée dans les protocoles d'exercices ?

45) .....de la CLARTE DES CONSIGNES (directives) présentées dans les protocoles d'exercices ?

46) .....de la façon dont le PROBLEME ABORDE (introduction) a été présenté dans certains protocoles d'exercices ?

47) .....de la CLARTE DE LA PROCEDURE (déroulement et organisation de l'activité, étapes, temps requis) décrite dans les protocoles d'exercices ?

48) .....de la PERTINENCE DE L'EVALUATION (thèmes suggérés pour le retour, questions posées dans le journal) contenue dans les protocoles d'exercices ?

49) .....de la QUALITE DE LA SYNTHESE (conclusion et perspectives) contenue dans certains protocoles d'exercices ?

50) .....de l'ASPECT FONCTIONNEL DES APPENDICES (grilles d'observation, feuilles de réponses, cas problèmes etc...) contenus dans certains protocoles d'exercices ?

51) .....de l'UTILITE DE REFERENCES (sources bibliographiques) fournies à la fin des textes théoriques ?

IV- Le climat

Lorsque les membres d'un groupe interagissent ensemble pendant un certain temps, il s'établit une certaine cohésion, une "appartenance" au groupe. Le climat émotionnel ainsi créé donne la possibilité aux membres de se sentir libres, d'être eux-mêmes, d'exprimer leurs désirs, peurs et opinions. Dans un climat amical où règne la sécurité et l'acceptation, il y a possibilité pour les membres d'expérimenter de nouveaux comportements. Le climat correspond à la chaleur des relations, à l'esprit de détente, à l'acceptation des membres. Il peut gêner ou favoriser l'apprentissage.

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E).........

52) .....de la QUALITE DES ECHANGES qui ont eu lieu entre les étudiants ?

53) .....de l'EFFICACITE DU TRAVAIL D'EQUIPE fourni dans le cadre de certains exercices structurés ?

54) .....du CLIMAT GENERAL du cours (l'atmosphère) ?

55) .....du DEGRE D'IMPLICATION de chaque étudiant dans le cours ?

56) .....de ton APPARTENANCE au groupe actuel du cours de relations humaines ?

57) .....de l'INTERET pour le cours manifesté par les étudiants de ton groupe ?

58) .....du RESPECT INTERPERSONNEL qui régnait tout au long du cours ?

59) .....de la façon dont le cours a tenu compte de ton RYTHME PERSONNEL d'apprentissage ?

DANS QUELLE MESURE ES-TU SATISFAIT (E)..........

Evaluation générale du cours

60) .....DE CE COURS DE RELATIONS HUMAINES ?

(T.E.S.P.)

FEUILLE-REPONSE

Numéro de recherche: ____________________

TEST D'EVALUATION DE LA SATISFACTION PERSONNELLE

1. *TRES INSATISFAIT(E)*
2. *INSATISFAIT(E)*
3. *MOYENNEMENT SATISFAIT(E)*
4. *SATISFAIT(E)*
5. *TRES SATISFAIT(E)*

1) 1 2 3 4 5	16) 1 2 3 4 5	31) 1 2 3 4 5	46) 1 2 3 4 5
2) 1 2 3 4 5	17) 1 2 3 4 5	32) 1 2 3 4 5	47) 1 2 3 4 5
3) 1 2 3 4 5	18) 1 2 3 4 5	33) 1 2 3 4 5	48) 1 2 3 4 5
4) 1 2 3 4 5	19) 1 2 3 4 5	34) 1 2 3 4 5	49) 1 2 3 4 5
5) 1 2 3 4 5	20) 1 2 3 4 5	35) 1 2 3 4 5	50) 1 2 3 4 5
6) 1 2 3 4 5	21) 1 2 3 4 5	36) 1 2 3 4 5	51) 1 2 3 4 5
7) 1 2 3 4 5	22) 1 2 3 4 5	37) 1 2 3 4 5	52) 1 2 3 4 5
8) 1 2 3 4 5	23) 1 2 3 4 5	38) 1 2 3 4 5	53) 1 2 3 4 5
9) 1 2 3 4 5	24) 1 2 3 4 5	39) 1 2 3 4 5	54) 1 2 3 4 5
10) 1 2 3 4 5	25) 1 2 3 4 5	40) 1 2 3 4 5	55) 1 2 3 4 5
11) 1 2 3 4 5	26) 1 2 3 4 5	41) 1 2 3 4 5	56) 1 2 3 4 5
12) 1 2 3 4 5	27) 1 2 3 4 5	42) 1 2 3 4 5	57) 1 2 3 4 5
13) 1 2 3 4 5	28) 1 2 3 4 5	43) 1 2 3 4 5	58) 1 2 3 4 5
14) 1 2 3 4 5	29) 1 2 3 4 5	44) 1 2 3 4 5	59) 1 2 3 4 5
15) 1 2 3 4 5	30) 1 2 3 4 5	45) 1 2 3 4 5	60) 1 2 3 4 5

ANNEXE B

Résultats des six groupes de psychologie

Tableau 19

Résultats au TECS des six groupes de psychologie

Echelles	Groupes		Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Groupe #5 (témoin) (21)	Groupe #6 (témoin) (9)	Total (78)
	Physique	(C)	0.31	2.68	-0.97	-1.70	-1.80	-2.62	-0.51
Les 6	Personnel	(P)	2.86	-1.26	5.66	-1.52	-3.26	-1.51	-0.14
aspects	Emotionnel	(E)	8.81	7.56	-0.05	-1.61	4.86	-3.26	3.42
du	Intellectuel	(I)	0.71	4.49	4.38	3.93	-0.27	1.91	2.40
T.E.C.S.	Social	(S)	2.78	-0.71	3.11	-8.93	-3.91	-1.51	-1.42
	Familial	(F)	4.68	7.98	-1.88	-0.54	0.04	-3.34	1.51
Les 4	Perception de soi	(AA)	4.44	6.30	3.91	0.48	1.27	3.12	3.36
niveaux	Comportements	(BB)	8.[illegible]	7.59	5.20	-0.54	3.90	1.43	4.77
du	Idéal de soi	(CC)	-5.82	-5.71	-6.57	-9.94	-11.25	-12.38	-8.57
T.E.C.S.	Perception des autres	(DD)	5.98	5.66	4.28	2.92	3.18	0.95	3.95
	Satisfaction	(SS)	10.26	12.02	10.48	10.59	12.52	15.50	11.92
T.E.C.S.	Global		3.36	3.46	1.71	-1.73	-0.73	-1.72	0.88

Tableau 20

Résultats au TECRI des six groupes de psychologie

	Échelles / Groupes	Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Groupe #5 (témoin) (21)	Groupe #6 (témoin) (9)	Total (78)
Comportements	Comp. inclusion exprimé (CIE)	8.80	-1.20	7.20	-2.40	-4.80	-8.80	-0.40
	Comp. inclusion désiré (CID)	6.60	-1.20	-10.00	-15.00	-9.60	17.80	-3.20
	Comp. contrôle exprimé (CCE)	4.40	4.80	7.00	-5.00	-3.00	4.40	2.00
	Comp. contrôle désiré (CCD)	4.40	15.40	-7.20	-10.00	0.00	-6.60	0.60
	Comp. affection exprimé (CAE)	11.00	-9.40	4.20	-15.00	-10.40	8.80	-3.20
	Comp. affection désiré (CAD)	8.80	-13.00	4.40	-15.00	1.00	-6.60	-3.00
	Comportements (désirés-exprimés) (DIFC)	-1.47	2.33	-10.40	-5.86	3.20	0.07	-1.20
Ressentis	Ress. importance exprimé (RIE)	15.60	-10.60	5.60	5.00	3.80	-2.20	-0.20
	Ress. importance désiré (RID)	6.60	16.40	-4.20	17.60	1.00	-2.20	5.20
	Ress. compétence exprimé (RCE)	-4.40	-7.00	-5.80	2.60	-2.80	-6.80	-4.20
	Ress. compétence désiré (RCD)	-4.40	-5.80	3.00	12.40	2.60	6.60	1.40
	Ress. amabilité exprimé (RAE)	26.60	-9.40	0.00	-2.40	7.60	4.40	3.20
	Ress. amabilité désiré (RAD)	6.60	0.00	-1.40	0.00	-1.00	4.40	0.60
	Ressentis (désirés-exprimés) (DIFR)	-9.67	12.53	-0.8	8.27	-2.27	4.47	2.80
	TECRI global	7.55	-1.74	0.23	-2.29	-1.89	-1.11	-0.08

Tableau 21

Résultats au TEVI des six groupes de psychologie

	Echelles / Groupes	Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Groupe #5 (témoin) (21)	Groupe #6 (témoin) (9)	Total (78)
Habiletés d'expression	Cap. d'exprimer ses idées (CEXI)	1.26	-1.34	2.03	1.43	1.63	-0.31	0.77
	Cap. d'exprimer ses sentiments (CEXS)	3.17	0.00	3.66	6.80	-0.83	2.85	1.83
	Cap. ressentir confiance interp. (CRCI)	-3.17	-2.00	-0.40	-2.14	-5.71	-2.54	-2.94
	SEXC (CEXI + CEXS + CRCI) / 3	0.42	-1.11	1.76	2.03	-1.64	0.00	-0.11
Habiletés d'écoute	Cap. bien écouter autrui (CBEA)	-1.60	-0.69	-2.26	3.57	0.29	3.48	0.11
	Cap. tolérer idées autrui (CTIA)	4.11	-0.17	5.91	0.71	-5.57	4.14	0.54
	Cap. recevoir feed-back interp. (CRFI)	3.48	-1.34	-0.20	5.71	-6.51	1.57	-0.91
	SRTO (CBEA + CTIA + CRFI) /3	2.00	-0.73	1.15	3.33	-3.93	3.06	-0.09
	EXRE (SRTO - SEXC)	1.58	0.38	-0.61	1.30	-2.29	3.06	0.02
	TEVI global	1.22	-0.92	1.46	2.68	-2.79	1.53	-0.09

Tableau 22

Résultats au TEAC des 4 groupes de Relations Humaines

	Groupes / Echelles		Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Total (48)
Les 5 sections du TEAC	Objectifs du cours	(OBJ)	13.89	0.00	12.50	-9.38	4.68
	Relations interpersonnelles	(RELINT)	0.00	0.98	7.14	-2.08	2.08
	Connaissance de soi	(CON)	2.78	10.08	13.39	7.14	9.18
	Communication	(COM)	-5.56	0.00	-4.76	7.81	-1.12
	Processus de groupe	(GRO)	-3.70	-2.20	-8.33	0.00	-3.90
Les 2 niveaux du TEAC	Connaissance	(AA)	0.00	1.10	-1.10	3.13	0.59
	Compréhension	(BB)	1.85	2.42	8.33	0.74	3.75
	TEAC global		0.89	1.78	3.42	1.89	2.11

Tableau 23

Résultats au TEAP des 4 groupes de Relations Humaines

	Echelles / Groupes	Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Total (48)
Les 3 sections du TEAP	Attentes académiques (TEAPA)	-8.44	-8.00	-5.16	-14.52	-8.32
	Attentes personnelles (TEAPB)	-5.32	-12.00	-10.00	-15.52	-10.72
	Attentes interpersonnelles (TEAPC)	-3.56	-14.60	-11.72	-4.00	-9.88
	TEAP global	-5.76	-11.50	-8.92	-11.30	-9.63

Tableau 24

Résultats au TESP des 4 groupes de Relations Humaines

	Groupes / Echelles	Groupe #1 (expérimental) (9)	Groupe #2 (expérimental) (17)	Groupe #3 (contrôle) (14)	Groupe #4 (contrôle) (8)	Total (48)
Les 4 sections du TESP	Méthode	79.30	79.78	77.68	68.44	77.00
	Contenu	82.46	80.00	81.54	71.24	78.60
	Ressources	77.78	80.78	78.42	70.00	78.40
	Climat	81.98	80.40	70.00	62.78	76.20
	TESP global	80.35	80.24	78.34	68.12	77.60